

Marika Kivinen

# Kohti kokonaisvaltaista laulunopetusta

- Vapauttava laulupedagogiikka ryhmäopetuksen lähtökohtana

---

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikki, ylempi AMK

Musiikin tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

19.12.2016

Tekijä Otsikko Sivumäärä Aika	Marika Kivinen Kohti kokonaisvaltaista laulunopetusta - Vapauttava laulupedagogiikka ryhmäopetuksen lähtökohtana 100 sivua + 0 liitettä 19.12.2016
Tutkinto	Musiikkipedagogi YAMK
Koulutusohjelma	Musiikin tutkinto
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaaja	Annu Tuovila, MuT
<p>Tämä työ esittelee metodeja ja toimintatapoja, jotka mahdollistavat laulunopettajille ryhmäopetuksessa oppilaiden huomioimisen kokonaisvaltaisesti. Laulunopetus nähdään tapahtumana, jossa laulavassa hetkessä on samanaikaisesti läsnä useita eri tasoja. Kullakin hetkellä laulamiseen voi vaikuttaa oppilaan kokemus itsestään, hänen suhteensa soivaan ääneen, musiikkiin ja kehomieleen ja hänen suhteensa muihin läsnä oleviin. Kulttuurinen konteksti, eli vallalla olevat normit ja oletukset vaikuttavat kaikkiin edellisiin tasoihin. Oppimishetkeen vaikuttaa menneisyys kokemuksina omasta kehosta ja mielestä, mutta myös oppimisesta, musiikista, tekstistä, vuorovaikutuksesta ja omasta paikasta yhteisöissä. Nämä kokemukset ovat psykofyysisiä ja ovat nähtävissä ja kuultavissa äänessä, eleissä, ilmeissä, kehollisissa totumuksissa sekä myös toimintatavoissa kuten välttely, ahdistus, mielenkiinto tai innostus. Opettajan auktoriteettiasema ja erilaiset normit saattavat heikentää oppilaan mahdollisuuksia päästä aktiivisesti toteuttamaan itseään luovana yksilönä.</p> <p>Keskeinen teema työssä on vapautuminen. Työ pohtii vapautumista luovuuden näkökulmasta (luvut 3-5). Pääosassa on ryhmässä tapahtuva oppiminen ja vuorovaikutus, ja erityisesti aloituksen ja lämmittelyjen merkitys, äänileikit ja spontaanisuuden vahvistaminen sekä virtaava työskentely. Harjoitukset antavat oppilaille välineitä yhteismusiisointiin, stressin hallintaan ja luovan keskittymisen löytämiseen. Keskeinen on periaate ”hyväksyvä läsnäolo”. Luvut 6-8 nostavat esiin keinoja vahvistaa kehoyhteyttä ja tapoja kuunnella kehoa. Lähtökohtana ovat kolme psykofyysistä näkökulmaa, eli Alexander-tekniikka, Essential Motion® ja Il corpo cantante. Kehoyhteyden vahvistaminen, taidokas kuunteleminen ja salliminen nousevat keskiöön. Luvut 9-10 pohtivat kysymyksiä: Miten laulun opetus voisi luoda tilaa dialogille ja moniäänisyydelle? Voisiko ryhmäopetus olla tila, jossa erilaiset kokemukset, ajatukset, tiedot ja taustat kohtaisivat? Normisensitiivinen, vapauttava, kriittinen tai feministinen pedagogiikka osoittavat, että yhteiskunnalliset ja kulttuuriset erot vaikuttavat myös luokahuoneessa. Jotkut erot jopa sulkevat oppilaita suoraan opetuksen ulkopuolelle, toiset taas vaikuttavat vahvasti oppilaiden suhtautumiseen itseensä, kehoonsa, ilmaisuunsa ja heidän itsetuntoonsa. Normit vaikuttavat myös opettajan arvoihin, oletuksiin ja toimintatapoihin.</p>	
Avainsanat	laulaminen, opetusmenetelmät, valmennus, laulaminen – opetus, ryhmäopetus, mind and body, Alexander-tekniikka, hyväksyminen, kehontuntemus, feministinen pedagogiikka, kriittinen pedagogiikka, Freire-pedagogiikka, autenttinen liike, Inner Game, bell hooks, läsnäolo

Author(s) Title Number of Pages Date	Marika Kivinen Holistic Vocal Coaching - Liberating Vocal Pedagogy in Group Tuition 100 pages + 0 appendices 19 December 2016
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music pedagogy
Instructor	Annu Tuovila, DMus
<p>This work argues that new teaching skills, methods and practices are needed to enable voice teachers to respond to challenges creatively and to embrace the possibilities of the diversifying society. This project focuses on tools that can be used in group tuition and which foster trust, creativity and positive group dynamics.</p> <p>First, this report describes how to make use of Keith Johnstone's improvisation methods and the Inner Game approach by W. Timothy Gallwey in group tuition. It also discusses ways of decreasing performance anxiety and enabling spontaneity, trust and confidence through a natural or organic learning process. This in turn strengthens performance skills and familiarises students with the creative mindset needed for musicianship.</p> <p>Second, this project introduces the methods of the Alexander Technique, Essential Motion® and Il Corpo Cantante. A holistic approach to singing, which considers the mind-body connection, challenges singing teachers to find new practices to be used in group tuition. Allowing things to happen, accepting contradictory and conflicting ideas and creating a space for listening and warmheartedness are at the core of holistic teaching.</p> <p>Third, this project discusses singing from the perspective of Paulo Freire's dialogic pedagogy, bell hooks' feminist and engaged pedagogy and Kumashiro's norm-critical pedagogy. This report argues that by becoming aware of the societal and cultural norms and the restrictions they impose on students, teachers can enable their students' creative agency. By listening skillfully and allowing student initiative in the classroom, teachers can support students in their creative process.</p>	
Keywords	singing, group tuition, body awareness, mind and body, vocal coaching, improvisation, Alexander Technique, authentic movement, Paulo Freire, bell hooks, anti-oppressive education, critical pedagogy, liberatory pedagogy, Inner Game, feminist pedagogy, acceptance

## **Lämmin kiitos**

Kiitän kaikkia laulunopettajiani ohjeista ja tuesta. Erityisesti kiitän oopperalaulaja Björn Blomqvistia selkeästä, tarkasta ja lämpimästä opetuksesta. Kiitän ohjaajaani MuT Annu Tuovilaa kannustuksesta ja tilan antamisesta. Lämmin kiitos Merja-Riitta Hämäläiselle, Martina Roosille, Päivi Sarasteelle ja Ashley Staffordille tämän työn mahdollistamisesta. Kiitän FM Christian Holmqvistia kärsivällisyydestä, tuesta sekä tekstin oikoluvusta. Kiitän myös Svenska Kulturfondenia pedagogisten projektieni tukemisesta vuosien 2011-2015 aikana. Kiitän lämpimästi kurssikavereita, joita olen kohdannut erilaisissa ryhmissä vuosien varrella. Kiitän kaikkia oppilaitani kohtaamisista, joiden myötä olen oppinut lisää musiikista, laulamisesta ja jaetun ilon tärkeydestä.

## Sisällys

1	Johdanto	1
1.1	Työn päämäärä	3
1.2	Työn sijoittuminen lauluopetuksen kenttään	4
1.3	Materiaali	8
2	Mitä on vapauttava musiikkipedagogiikka?	10
2.1	Transformaatioon tähtäävä opetus	11
2.2	Vapautuminen	13
2.3	Monipuoliseen musiikilliseen kasvuun tähtäävä opetus	14
2.4	Työn rakenne ja keskeiset teemat	16
3	Lämmittelyt ja aloituksen merkitys	18
3.1	Aloitus - moikkaaminen	18
3.2	Lämmittelyt – virittäytyminen	21
3.3	Hyväksyvän läsnäolon luominen ja harjoittelemine	23
3.4	Saan olla turvassa lavalla	25
3.5	Rutiinien ja rituaalien merkitys	28
4	Leikit ja spontaanisuus	30
4.1	”Luota ekaan impulssiin” – improvisoinnista vauhtia	30
4.2	Äänileikit	32
4.3	Leikin merkitys	35
5	Luovassa virrassa toimiminen	37
5.1	Inner Game -lähestymistapa	37
5.2	Luovista hetkistä muusikon vireeseen	40
6	Kehoyhteyden vahvistaminen Alexander-tekniikan avulla	43
6.1	Mullistava oma kokemus Alexander-tekniikasta	43
6.2	Työvälineitä kehoyhteyden vahvistamiseen	45
6.3	Hienovaraista työskentelyä ryhmässä	48
6.4	Mahdollisuuksia ja haasteita	52
7	Kehon viisaus ja spontaanin liikkeen merkitys	55
7.1	Kuunteleva, spontaani liike	55

7.2	Liikkeen hyödyntäminen ryhmien ohjauksessa	58
7.3	<i>Witnessing</i>	61
7.4	Sallivuus	63
8	Laulava keho – dynaamista kehotyötä	65
8.1	Il corpo cantante – osteopaattinen näkökulma laulamiseen	65
8.2	Ryhmätyöskentely	67
8.3	Taitojen integrointi ja refleksiin luottaminen	71
9	Vapauttava pedagogiikka laulunopetuksen inspiraationa	72
9.1	Vapauttava musiikkipedagogiikka suomalaisessa kontekstissa	72
9.2	Paulo Freire ja kutsu ihmisyyteen ja muutokseen	74
9.3	Tiedostaminen ja dialogisuus	75
9.4	Haasteita dialogisuudelle	78
9.5	Oppilaiden autonomian mahdollistaminen	79
10	Samankaltaisuuden oletuksesta kohti moniäänistä luokkahuonetta	83
10.1	Normisensitiivisyys luovana mahdollisuutena	83
10.2	Hiljentäminen ja moniäänisyys	85
10.3	Moninaisuuden tukeminen	89
11	Pohdinta	91
12	Lähteet	96

## 1 Johdanto

Laulunopettajan työ on murroksessa. Muutos tulee ulkoisten voimien kautta, kuten yhteiskunnan rakenteiden, taideinstituutioiden muutosten ja yhteiskunnan arvomaailman muuttuessa. Mutta muutos laulunopetuksessa tapahtuu myös oppilaiden ja opettajien välisen dialogin kautta. Jotta voisi palvella jokaista oppijaa ja laulajaa tämän eri vaiheissa on löydettävä toimivia keinoja sekä tradition sisältä että sen ulkopuolelta. Olen hakenut toimivia työvälineitä paitsi omilta laulunopettajiltani myös muodollisen laulunopetuksen ulkopuolelta ja pyrkinyt integroimaan näitä työtapoja työhöni laulupedagogina. Nämä työtavat liittyvät erityisesti luovuuteen ja improvisaatioon, kehotietoisuuteen ja dialogipedagogiikkaan. Keskeiset teemat tässä työssä ovat vapautuminen ja vuorovaikutus laulunopetuksessa ja erityisesti ryhmämuotoisessa laulunopetuksessa.

Tarkastelen laulunopetusta opettajan näkökulmasta. Vapautuminen on työn keskeinen teema, jota lähestyn luovuuden, kehotietoisuuden ja tiedon kautta. Palaan tässä aiheisiin, joita käsittelin opinnäytetyössäni ”Muutan käärmeet enkeleiksi”: Vapauttavien ja luovien työtapojen kehittäminen osana laulusarjan Fyra dikter av Edith Södergran harjoitus- ja esitysprosessia (Kivinen 2011). Vuosina 2010-2011 pohdin millä tavoin erilaiset kokonaisvaltaiset metodit kuten Alexander-tekniikka tai tanssiterapeutti Karen Roeperin kuuntelevaa liikettä ja liikeimprovisaatiota hyödyntävä Essential motion™, sekä W. Timothy Gallweyn kehittämä Inner Game -lähestymistapa vahvistivat taiteellista ja kehollista vapautumista omassa luovassa työssäni. Tässä työssä lähestyn näitä teemoja etenkin ryhmäopetuksen, musiikillisen vuorovaikutuksen ja opettajan roolin kautta.

Nostan esiin havainnollisia esimerkkejä omasta työstäni laulunopettajana useassa eri oppilaitoksessa. Musiikkipedagogin käsikirjan johdannossa kirjoittajat toteavat, että tämän päivän opetusympäristöissä perinteinen mestari-kisälliasetelma opettaja-oppilassuhteessa ei enää riitä vastaamaan oppilaiden ja työelämän tarpeisiin (Jordan-Kilkki, Kauppinen, Viitasalo-Korolainen 2013, 8). Erityisen merkittävää on, että kasvatustieteiden parissa on viimeisten vuosikymmenten aikana vakiintunut käsitys, että vuorovaikutus ja yhdessä oppiminen ovat oppimisessa keskeisiä (Ibid, 8). Tämän myötä ”[s]oittamisen ohella opettajat ovat yhä enemmän vastuussa kaikkien erilaisten oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemisesta” (Ibid, 10).

Mielestäni oppilaan kokonaisvaltainen huomioiminen ihmisenä palvelee musiikkia ja musiikillista kasvua. Monesti oppimisen esteenä voi olla turvattomuuden tunne tai liian autoritääriäinen ilmapiiri, joka herättää pelkoa. Musiikki, ja erityisesti laulaminen, vievät syvälle ihmisen olemukseen. Tämän tosiasian tunnistaminen ja tunnustaminen mahdollistavat kokemukseni mukaan häkellyttäviäkin muutoksia. Pedagogiikka on muutostyötä. Opettaja toimii muutoksen mahdollistajana luomalla hedelmällisen ja turvallisen oppimisympäristön jossa oppilas voi olla vuorovaikutuksessa itseensä ja muihin aidosti ja avoimesti. Kun ihminen on yhteydessä omaan alitajuntaansa ja mielikuvitukseensa, kognitio ja kehomieli palvelevat oppimista, mikä palvelee sekä yksilön hyvinvointia että musiikillista ilmaisua.

Kokemukseni tuntiopettajana Riihimäen kansalaisopistossa 2011-2015 on eräs kimmoke tälle kirjalliselle työlle. Kansalaisopistossa oli ”Lauluryhmä”-niminen kurssi, jossa ryhmän 8 osanottajaa eivät niinkään laulaneet yhdessä, vaan vuorotellen. Jokainen ryhmätunti oli 90 min. pituinen. Asetin päämääräksi, että osanottajat saavat laulaa mahdollisimman paljon jokaisella tapaamiskerralla. Pyrin antamaan jokaiselle oppilaalle niin vähän suullisia ohjeita kuin mahdollista, Inner Game -ajatustavan mukaisesti (Gallwey 1975/1986, Green ja Gallwey 1987) vaadin itseäni priorisoimaan ohjeita ja päättämään mielessäni asioiden tärkeysjärjestyksen.

Jokaisella osallistujalla oli käytössään alle 10 minuuttia omaa lauluaikaa. Huomasin, etten ehtisi jokaiselle erikseen ohjata laulunopetukseen tyypillisesti liittyviä asioita kuten hengitystä, kehonasentoa, hienomotoriikkaa ja äänenhallintaa, sillä jo kappaleen rytmin, melodian ja sanojen opettelu tarjosi oppilaille ison haasteen. Oppilaiden energia suuntautui tilanteessa selviämiseen. Monet sanoivat ääneen kokevansa olonsa tuskaisaksi ja viestittivät kehonasannoillaan, hengitystavallaan, ilmeillään, katseillaan ja äänellään esiintymisjännitystä. Päädyin ratkaisuun, jossa harjoittelimme yhdessä hyvän ja lempeän ilmapiirin luomista iskulauseella ”hyväksyvä läsnäolo”. Harjoittelimme stressinsäätelyä kehollisin harjoittein ja muilla myöhemmin tässä työssä kuvailemani keinoin.

Opetuksessa keskityin erityisesti virtaavuuteen. Tällöin hyödynsin opinnäytetyössäni (Kivinen 2011) käyttämäni iskulausetta ”kökkökin on hyvää”. Virheet ja mokat sallittiin, jotta osanottajat uskaltaisivat käyttää ääntään rohkeammin. Laulamista hyödytti erityisesti kehonhallinnan ja kehoyhteyden vahvistaminen kokonaisvaltaisesti. Opetustilanteissa olin usein ”leikkitoveri”, ”säestäjä”, ”innostaja” ja ”peili”, enemmän kuin tarkkoja



ohjeita antava opettaja. Koin itseni usein muutoksen mahdollistavaksi kumppaniksi, vaikka välillä palasinkin vahvempaan ja perinteisempään auktoriteettiin.

Vaikka ryhmäopetus oli alun perin ulkoisten seikkojen sanelemaa, monet positiiviset kokemukset innostivat minua luomaan ryhmämuotoista opetusta oma-aloitteisesti. Parhaimmillaan ryhmässä vahvistuvat moninkertaisesti ne ilmiöt, jotka kannattelevat oppilasta yksilöopetuksessa. Oppilaan laulaessa muiden edessä hän voi tuntea muiden hyväksynnän ja tuen vahvistavan itseään. Tällöin lapsi, nuori tai aikuinen voi tuntea olevansa osallinen (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 19). Tämän merkityksellisen kokemuksen Jordan-Kilkki ja Pruuki (2013,19) kiteyttävät näin: ”Kuulun tähän joukkoon. Tulen kuulluksi ja nähdyksi omana itsenäni – olen tärkeä.”

## 1.1 Työn päämäärä

Miellän oman opetukseni vapauttavaksi musiikkipedagogiikaksi. Tässä kirjallisessa työssä valotan niitä periaatteita, joihin pedagoginen ajatteluni ja toimintani perustuvat. Keskustelen ryhmäopetuksessa käyttämistäni työvälineistä. Vapautuminen on keskeinen teema, jota lähestyn luovuuden (luvut 3-5), kehomielen (luvut 6-8) ja tiedon ja vallan (luvut 9-10) kautta. Tarkastelen pedagogista prosessia erityisesti opettajan näkökulmasta.

Ne ajatusmallit ja metodit, joista olen ammentanut inspiraatiota ryhmäopetukselle ovat erityisesti improvisaatio (mm. Johnstone 1979/2007), Inner Game -lähestymistapa (Gallwey 1975/1986, Green ja Gallwey 1987), Alexander-tekniikka (erityisesti Saraste 2006 ja Murdock 2015), Karen Roeperin kehittämä Essential Motion® -metodi<sup>1</sup> sekä Ashley Staffordin kehittämä Il corpo cantante<sup>2</sup> (Laulava keho) -lähestymistapa, sekä vapauttava pedagogiikka (Freire 2001 ja 2005) ja feministinen pedagogiikka (mm. hooks 1994, 2003). Erityistä huomiota saavat myös ne kurssit ja opettajat, jotka ovat vahvistaneet omaa taiteellista ja kehollista vapautumistani. Pyrin nostamaan esiin toimintatapoja, periaatteita ja harjoituksia, jotka vahvistavat oppilaiden kykyä ryhtyä luovaan musiikilliseen vuorovaikutukseen ja jotka mahdollistavat oppilaiden kokonaisvaltaisen ja omaehtoisen musiikillisen kasvun.

---

<sup>1</sup> [www.essential-motion.com](http://www.essential-motion.com) ja [www.essential-motion.fi](http://www.essential-motion.fi)

<sup>2</sup> [ashleystafford.me/singing-teaching.php](http://ashleystafford.me/singing-teaching.php)

## 1.2 Työn sijoittuminen lauluopetuksen kenttään

Rakenteelliset muutokset ja kulttuuriset muutokset luovat muutospainetta taidepedagogiseen kenttään. Osa laulunopettajiksi valmistuvista sijoittuvat opettajiksi musiikkioppilaitoksiin. Yhä useampi laulupedagogi kuitenkin toimii sekä freelancer-laulajana että tuntiopettajana julkisessa tai yksityisessä oppilaitoksessa, vapaan sivistystyön parissa, yksityisyrittäjänä tai muunlaisissa ja usein monissa erilaisissa pedagogin tehtävissä. Itselläni on kokemusta yksilö- ja ryhmäopetuksesta musiikkiopistoissa, työväenopistoissa, yksityisessä laulukoulussa, sekä yksityisyrittäjänä.<sup>3</sup>

Minun, kuten monen muun laulunopettajan arkipäivää leimaa pirstaleisuus, lyhyet työ sopimukset ja oppilaiden vaihtuvuus. Työkentällä, jossa oppilaiden tausta ja taitotaso voi olla hyvinkin heterogeeninen ja ikähaitari erittäin lakea on omasta opettajuudestani muodostunut oma ankkurini. Vaikka oppilaat, kollegat ja työpaikat vaihtuvat on minulla tunne koheesiosta, joka syntyy omien toimintatapojeni pysyvyydestä, selkeydestä ja toiminnan jalostumisesta.

Rakenteellisten ja yhteiskunnallisten muutosten myötä on myös ryhmäopetus, eritoten pienryhmäopetus, yleistynyt. Työväenopistoissa ja kansalaisopistoissa on jo pidemmän aikaa ollut ryhmämuotoista yksinlauluopetusta ja oletan, että minun tavoin moni pedagogi on kehittänyt omat keinonsa ja menetelmänsä opetukseen. Myös musiikkiopistoissa ja ammattikoulutuksissa on yhä enenvässä määrin ryhmämuotoista yksilöopetusta. Muodollisessa laulupedagogikoulutuksessa ryhmäopetustaitoja on opetettu hyvin vähän, jos ollenkaan. Arvelen, että käytännössä monella laulunopettajalla on taustalla varhaismusiikkikasvatuksen, musiikkikasvatuksen tai muunlaisia pedagogisia opintoja, joista he ovat voineet ammentaa välineitä ryhmäopetukseen. Yksinlaulunopetus ryhmässä tai ryhmämuotoisen opetuksen hyödyntäminen esim. periodiluontoisesti yksinlaulunopiskelussa eroaa kuitenkin merkittäväällä tavalla kuoron tai luokan ohjaamisesta, sillä opetusta on pakko eriyttää ja on pystyttävä vastaamaan jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin, yleensä hyvinkin rajoitetun aikakehyksen sisällä.

Rakenteellisten muutosten lisäksi voi mielestäni puhua myös kulttuurisesta muutoksesta laulun saralla. Tämän vuosituhannen alusta alkaen on ajatus, että kaikki halukkaat saavat laulaa ja että kaikki voivat oppia laulamaan vahvistunut. Pioneerityötä ovat teh-

---

<sup>3</sup> Olen kiitollinen laulupedagogi ja FM Hanna Lammille työelämän muutoksiin ja laulunopettajan toimenkuvaan liittyvistä oivaltavista keskusteluista.

neet esimerkiksi Ava Numminen ja LauluAvain-laulukoulu sekä Espoon ruotsalaisen seurakunnan kuoro Kråksången. Koulumaailmassa on ryhdytty keskustelemaan yksilöllisestä oppimisesta, opetuksen sosiaalisista merkityksistä ja yhteisöllisyydestä, vuorovaikutuksesta ja itseohjautuvuudesta. Tämä vaikuttaa myös musiikkiopistojen uusiin opetussuunnitelmiin. Musiikin hyvinvointivaikutukset ovat nousseet yhä keskeisemmiksi aiheiksi lauluopetuksen ja laulututkimuksen kentällä.

Vaikka kenttä on murroksessa, on yksilöopetus – erityisesti mestari-kisälli-muotoinen opetus – vielä pedagogien koulutuksessa keskiössä. Kuten varmaan moni muu laulu-pedagogi, olen oppinut osan työvälineistäni ja toimintatavoistani omilta lauluopettajiltani. Monesti tämä oppiminen tapahtuu tiedostamatta ja vailla selkeää rakennetta. Kehittyvän opettajan tärkein työväline on tässä prosessissa itsereflektio. Omiin (pitkälti tiedostamattomiin) kokemuksiin nojautuva pedagogiikka on kuitenkin pulmallinen. Jokainen oppilas hahmottaa maailmaa, musiikkia, kehomieltään ja laulamista omalla yksilöllisellä tavallaan. Toimivan pedagogiikan olisi huomioitava tämä yksilöllisyys, ja opettajan tehtävä on olla joustava ja muuntautumiskykyinen. Opettajan omat käsittelemättömät ongelmat saattavat rajoittaa hänen kykyään olla olemassa oppilasta varten.

Laulupedagogiopinnoissani painottui voimavarakeskeisyys ja myönteisyys, eritoten yliopettaja Sirkku Wahlroos-Kaitilan ohjenuoran avulla: ”Aina positiivisen kautta”. Eri tilanteissa se saattoi merkitä esim. iloista ilmapiiriä, ”tee näin”-ohjeita ”älä tee näin”-ohjeiden sijaan, sekä sitä, että oppimishetkellä keskitytään siihen mikä jo toimii, eli siihen, minkä varaan voi rakentaa. Pääpaino opintokokonaisuudessa oli kuitenkin laulu-tekniikan ja äänifysiologian osaamisessa, kun taas vuorovaikutukseen liittyvät kysymykset saivat pienemmän sijan. Maria Svan nostaa esiin samankaltaisia kokemuksia pro gradu-tutkielmassaan (Svan 2011).

Viimeisen runsaan vuosikymmenen aikana on lauluopetuksen tavat professionalisoituneet. Yhä useammin opetus nojaa äänifysiologiseen tietoon. Vaikuttaisi myös siltä, että laulu- ja äänifysiologian sekä vokologian tutkimus on ala, jonka tutkimustulokset saavuttavat yhä useamman kentällä toimivan opettajan. Menetelmät, jotka nojaavat fysiologiseen tietoon, kuten Complete Vocal Technique ja Estill, ovat saavuttaneet yhä vanhemman sijan lauluopetuksen kentällä.

Mielestäni on myös näkyvissä ns. pehmeä vallankumous. Laulunopettajat vaikuttavat integroivan työhönsä yhä enenevässä määrin työtapoja psykofyysisistä metodeista

(esim. Alexander-tekniikka, Feldenkrais-metodi, Rosen-terapia, kehopsykoterapia ja hengitysterapia). Viime aikoina laulamista on pohdittu ja tutkittu kokonaisvaltaisuutta, kehotietoisuutta, kehomieltä ja psykofyysisyyttä painottavista näkökulmista käsin, esim. Tarvainen (2012), Lammi (2014), Seesjärvi (2015), Strandman (2015). Tarkastelun kohteeksi on myös noussut oppilaan itseohjautuvuuden ja vapauttavan prosessin tukeminen (Svan 2011). Ajatus laulunopetuksesta äänen vapauttamisena ei sinällään ole uusi. Laulupedagogit kuten Brown (1996), Linklater (2006, alkup. 1976) ja Murdock (2000 ja 2015) ovat inspiroineet myös suomalaisia laulunopettajia.

Omat kokemukseni Alexander-tekniikasta, Rosen-terapiasta ja Essential Motion® -metodista ovat mullistaneet pedagogisen ajattelutapani jopa niinkin voimakkaasti, että ensimmäisinä vuosina laulunopettajana ohjenuorani oli, että haluan pitää sellaisia laulutunteja, joilla en itse ollut ikinä käynyt. Koin, ja koen edelleenkin, pedagogisesti mielekkääksi rikkoa ja kyseenalaistaa klassisen musiikin ja eritoten laulunopetuksen opettajuuteen ja oppimiseen liittyviä normeja ja traditioita. Mielestäni kokonaisvaltaiset metodit voivat antaa välineitä pureutua sellaisiin ongelmiin, jotka perinteisemmässä laulunopetuksessa jäävät vaille huomiota. Ne avaavat myös opettajan korvat äänellisille ilmiöille ja muutosprosesseille. Kokonaisvaltaiset menetelmät ottavat lisäksi yleensä vahvasti huomioon yksilön erityisyyden ja ainutlaatuisuuden. Psykofyysisessä työssä ja ryhmänohjaajien työskentelyssä korostuvat sellaiset seikat kuin herkkyyks, lempeys ja sallivuus. Olen vakuuttunut siitä, että pehmeiden ja lempeyden kautta saavutetaan suurempi muutos kuin pakottamalla tai kurittamalla kehomieltä.

Laulupedagogiikassa, kuten musiikkipedagogiikassa yleensäkin, nähdään oppilas yleensä yksilönä. Tässä on opetuksen vahvuus, mutta mielestäni tähän sisältyy myös ongelmia. Näkisin tärkeäksi huomioida, että henkilökohtaisiin kokemuksiin vaikuttavat usein myös rakenteelliset ja kulttuuriset seikat kuten sukupuoli- ja seksuaali-identiteetti, kokemukset oppilaan roolista, oppimistilanteista, sekä etnisyyden ja luokan rakentamat esteet ja mahdollisuudet. Tästä syystä näen, että oppilailla on erilaiset ja usein rajalliset mahdollisuudet ryhtyä opettajan kanssa tasavertaiseen luovaan dialogiin.<sup>4</sup>

On kiistatonta, että musiikkiopistojen toiminta jättää monet toiminnan ulkopuolelle. Opistojen opetuskäytännöt toimivat pahimmillaan poissulkevin ja oppilaita hiljentävi-

---

<sup>4</sup> Keskustelen tästä aiheesta enemmän luvussa 10.

nä.<sup>5</sup> Ihmisen itsetuntoon, psykofyysiseen olemukseen ja kykyyn toimia oman taitotasonsa mukaisesti liittyy vahvasti vuorovaikutus. Vuorovaikutukseen ja omakuvaan liittyvät vahvasti myös opettajan ja oppilaiden kokemukset sosiaalisista ja kulttuurisista rakenteista ja normeista, erityisesti tilan ottamisen/tilan antamisen ja omien rajojen kunnioittamisen kautta. Erityisen huolestuttavana näen, että julkisin varoin toimivat musiikkioppilaitokset eivät heijasta ympäröivän yhteiskunnan moninaisuutta ja monimuotoisuutta. Näkisin, että taustalla vaikuttavat oletukset muusikkoudesta ja musikaalisuudesta, joita värittävät (ja vääristävät) eriarvoistavat kulttuuriset normit.<sup>6</sup> Siksi lähestyn pedagogiikkaa muutostyönä. Muutos tapahtuu pitkälti opettajassa itsessään, hänen tavassaan käsitteellistää ja ymmärtää omaa toimintaansa ja kenttää jossa hän toimii. Muutos ajattelussa muuttaa toimintatapoja.

Pyrkimykseni luoda erilaista laulupedagogiikkaa liittyy osin muutosta mahdollistavaan tietoiseen toisintekemiseen (vrt. Butler 1990, Pulkkinen 2000). Tähän muutostyöhön olen myös löytänyt inspiraatiota feministisestä ajattelusta ja vapauttavasta pedagogiikasta.<sup>7</sup> Tässä yhteydessä voisin nostaa esiin erityisesti opettamiseen liittyvän vallan ja vallankäytön näkyväksi tekemisen (esim. hooks 1994 ja Freire 2005). Musiikkipedagogiikan kentällä Lehtonen (2004) on käsitellyt vallankäytön problematiikkaa. Hän on pyrkinyt tekemään näkyväksi musiikinopetuksen taustalla vaikuttavia, usein tiedostamattomia, arvoja, normeja ja poissulkevia käytäntöjä.

Olen saanut inspiraatiota erityisesti feministisen tietoteoreetikon Donna Harawayn ajattelusta (Haraway 1988). Haraway osoittaa vakuuttavasti, että (tieteellistä) tietoa tuotetaan aina tietystä näkökulmasta, tietystä positiosta sosiaalisissa valtasuhteissa käsin.<sup>8</sup> Sen sijaan, että pyrittäisiin häivyttämään tutkijan omat lähtökohdat jumaltemppeujen ("god-trick") avulla, voidaan luoda paikallistettua tietoa (Haraway 1988, 581). Tällöin

---

<sup>5</sup> Sibelius-Akatemian ArtsEqual-hanke on ainutlaatuinen pyrkiessään laajasti käsittelemään saavutettavuuteen, monimuotoisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen liittyviä kysymyksiä. Tärkeä puheenvuoro on mielestäni Lehtonen (2004). Myös Tuovila (2003) valaisee vaientamista opetusprosessissa. Floora-projekti (Amabile r.y.) on toimintamuoto, joka antaa oppilaille mahdollisuuden opiskella musiikkia sosiaalisin perustein. Tulevaisuudessa tärkeä kysymys on, millä tavoin julkisin varoin toimivat musiikkioppilaitokset voisivat jatkaa tai integroida Floora-projektin käytänteitä omaan arkipäiväänsä.

<sup>6</sup> Nuori brittiselästä Sheku Kanneh-Mason nostaa esiin implisiittisten normien merkityksen The Guardianin haastattelussa "Make classical inclusive of black people", <https://www.theguardian.com/music/2016/nov/10/classical-music-bbc-young-musician-2016-sheku-kanneh-mason-black>, luettu 19.11.2016.

<sup>7</sup> Keskustelen näistä aiheista lähemmin luvuissa 9 ja 10.

<sup>8</sup> Harawayn ajattelussa korostuvat sosiaalisten suhteiden ja rakenteiden merkitys, sekä post-strukturalistinen ja diskursiivinen katsantotapa. Harawayn näkemys tiedon rakentumisesta eroaa siis merkittävällä tavalla hermeneuttisesta tieteenkriitikistä.

kirjoittajan tietoisuus omista oletuksistaan ja pyrkimyksistään ovat tutkimusetiikan pohjalla. Pedagogisesta näkökulmasta tämä katsantotapa on mielestäni äärimmäisen hedeelmällinen. Opettaja voi vapautua kaikkivoipaisuuden illuusiosta ja avautua uudelle oppimiselle ja dialogille. Harawayn ajattelu tuo mukanaan myös vastuun ja jopa vaateen opettajalle tulla tietoiseksi omasta paikastaan sosiaalisissa valtasuhteissa ja siitä, millä tavalla oma sijoittuminen vaikuttaa opetukseen ja niihin oletuksiin, joita oppilaistaan tekee. Tämä tuo mukanaan kriittisyyden ja itsensä kyseenalaistamisen, jonka näen välttämättömänä osana jokaisen pedagogin arkipäivää.

Laulun- ja soitonopetus on viimeisten vuosikymmenten aikana ottanut vaikutteita konstruktivisesta oppimiskäsityksestä (esim. Huhtinen-Hildén 2012). Musiikkipedagogiikan kentällä koen erityisesti sensitiivisyyttä, oppilaslähtöisyyttä ja vuorovaikutusta painottavat lähtökohdat itselleni läheisiksi (esim. Jordan-Kilkki, Kauppinen, Viitasalo-Korolainen (toim.) 2013 ja Huhtinen-Hildén 2012). Myös näistä näkökulmista käsin voi huomata, ettei oppilas ole tyhjä taulu. Hän astuu aina luokkaan oman tietonsa, taitonsa ja taustansa kanssa.

### 1.3 Materiaali

Tämä työ pohjautuu kokemuksiini ryhmäopetuksesta Riihimäen kansalaisopistossa, Hyvinkään opistossa, Åbo Arbetarinstitutissa, Helsingfors Arbetarinstitutissa sekä Åbo Akademiassa ja Turun Yliopistossa vuosina 2011-2016. Tätä työtä varten olen pitänyt ryhmätunteja eräässä musiikkiopistossa lukuvuoden 2015-16 aikana. Lisäksi olen syksyllä 2015 haastatellut Alexander-tekniikan opettajaa ja laulupedagogi Päivi Sarastetta ja keväällä 2016 laulaja/osteopaatti Ashley Staffordia. Syksyllä 2016 olen osallistunut tanssiterapeutti Karen Roeperin työpajaan. Olen osallistunut Sarasteen laulukurssille syksyllä 2015 ja Staffordin kurssille keväällä 2016.

Kirjoitan ryhmäopetuksesta erityisesti seuraavien opetusmuotojen kautta:

- Yhteislauluryhmä (10-25 henkeä): Oppilaat ovat yleensä aikuisia vasta-alkajia, jotka laulavat yksinäisesti. Työskentelyssä painottuu rohkaistuminen, musiikillisten perustaitojen vahvistuminen, tutustuminen omaan ääneen ja kehoyhteyden vahvistaminen.

- Pienryhmä (3-8 henkeä): Oppilaat laulavat lyhyen yhteisen lämmittelyn jälkeen vuorotellen. Yksilöohjausta ryhmämuotoisesti n. 10-20 min./oppilas. Opetuspaikkana erityisesti työväenopistot.
- Esiintymisvalmennusryhmä tai ryhmätunti (5-12 henkeä): Oppilaat työstävät ohjelmistoaan luovan ilmaisun, musiikillisen draaman tai yhteismusisoinnin näkökulmasta käsin.

Olen osallistunut seuraaviin kursseihin, joiden opetusmenetelmät ja harjoitukset ovat ratkaisevasti vaikuttaneet tähän työhön: Alexander-tekniikan kurssit 2002-2006 (Päivi Saraste, Kuopion Alexander-tekniikka), Esiintymiskurssi 2005-2006 (myöh. Nimellä Luova esiintyjä, Laura Mannila ja Minna Komulainen, TehdasTeatteri), Näyttelijäntyötä laulajille 2008 (Martina Roos, Stadia), Essential Motion® -kurssit ja yksityistunnit 2008-2012 (Merja-Riitta Hämäläinen ja Karen Roeper), Il Corpo Cantante, kursseja ja yksityistunteja 2014-2016 (Ashley Stafford).

Tätä opinnäytetyötä varten olen rakentanut digitaalisen portaalin, jossa olen syksyllä 2015 ja keväällä 2016 julkaissut oppilailleni tarkoitettua opetusmateriaalia. Portaali löytyy osoitteesta [laululuokka.wordpress.com](http://laululuokka.wordpress.com).

Haastattelut, ryhmätuntien suunnitelmat ja muistiinpanot ovat kirjoittajalla. Muilta osin analyysi pohjautuu omiin muistikuviiin ja merkityksellisiksi muodostuneisiin kokonaisvaltaisiin kokemuksiini.<sup>9</sup> Tämä kirjallinen työ toimii oman opetustyöni kehityksen välineenä. Tiedyt teemat ovat tuntuneet erityisen tärkeiltä. Olen valinnut tiettyjä opetustilanteita esimerkkitarinoiksi. Tapani käsitellä kokemuksiani on temaattinen ja teoreettinen ennemmin kuin empiirinen.

Työn viimeistelyvaiheessa olen pyytänyt Päivi Sarastetta lukemaan ja tarkastamaan Alexander-tekniikkaa ja hänen opetustaan koskevan luvun (luku 7) ja Merja-Riitta Hämäläinen on ystävällisesti tehnyt saman luvun 8 osalta, joka käsittelee Essential Motion®-metodia sekä vapaata liikettä. Martina Roos on lukenut ne luvut, joissa käsittelen improvisaatiota ja hänen käyttämiään harjoituksia.

---

<sup>9</sup> Tämän kaltaista työtä leimaa anonymiteetin haaste. Vaikka olen muutaman vuoden aikana opettanut ehkä parikolmesataa oppilasta erilaisissa ryhmissä, ovat oppilaat jo usein tunnistettavissa pelkästään sen perusteella, että olen toiminut heidän opettajanaan. Kuvailen erilaisia ryhmäopetusmuotoja nimeämättä paikkakuntia tai oppilaitoksia. Yleensä en myöskään nimeä oppilaitoksen muotoa, ellen ole kokenut, että opetuksen konteksti on erityisen relevantti tapahtuman analysoinnille.

## 2 Mitä on vapauttava musiikkipedagogiikka?

Vapauttava kasvatus tai vapauttava pedagogiikka on termi, joka yleensä liitetään Paulo Freiren ajatuksiin (mm. Freire 2001 ja 2005). Käytän kuitenkin tässä työssä sanaa huomattavasti vapaammin. Sana ”vapauttava” voi määrittyä vastakohtiensa kautta – lukitseva, kahlitseva, rajoittava, poissulkeva. Vapauttava musiikkipedagogiikka haastaa jossain määrin laulunopetuksen sanattomia itsestäänselvyyksiä, jolloin se on lähellä kriittistä ja kyseenalaistavaa pedagogista traditiota. Vapauttava musiikkipedagogiikka liikkuu näin ollen myös tietoteoreettisella ja pedagogiikan teorian tasolla.

Kirjoittaessani tätä työtä olen huomannut, että liitän tiettyjä ajatusmalleja ja toimintatapoja ”perinteiseen” laulunopetukseen. Näen klassisen laulun tietotaitona, jolla on monen sadan vuoden mittaiset perinteet. Maantieteelliset ja historialliset variaatiot ovat merkittävät, eli traditio ei ole yhtenäinen vaan kyseessä on perin pirstaloitunut suullinen perinne. Klassisessa laulussa on kyse teknis-mekaanisesta traditiosta, tietystä (tai tietystistä) tavasta laulaa. Traditio on myös mitä suurimmassa määrin taidemuoto, johon liittyvät esim. fraseeraus, sointi ja rytmiikka. Klassinen laulu nojaa myös laulamiseen ja äänenkäyttöön laajempänä psykofyysisenä ja kulttuurisena ilmiönä. Jokaisen laulunopettajan työssä näkyy hänen omaleimainen tapansa tehdä työtä, osittain traditiota toisintaen, osittain sitä muuttaen.

Aika usein kuulee puhuttavan laulunopetuksesta laulajan rakentamisena. Esimerkiksi eräässä työhaastattelussa minulta kysyttiin: ”Miten rakennetaan laulaja?” Vastaus piti tiivistää yhteen lauseeseen. En voinut vastata tähän kysymykseen, koska lähtökohta on yksinkertaistava. Eräs oppilaani kommentoi, että yhtä hyvin voisi kysyä: ”Miten rakennetaan ihminen?”

Haluan haastaa tällaisen näkökulman, jossa häivytetään näkyvistä tosiasia, että laulaminen liittyy syvästi ihmisen psykofyysiseen rakenteeseen. Lähtökohta on lisäksi oppilasta objektivoiva. Oppilas nähdään ensisijaisesti opettajan toiminnan *kohteena*. Tämä hiljentää ja vaimentaa oppilaan omatoimisuutta ja autonomiaa. Se myös korostaa näkemystä opettajan ja oppilaan kommunikaatiosta yksisuuntaisena ilmiönä sen sijaan, että oppiminen nähtäisiin dialogisena ja vuorovaikutuksellisena prosessina. Kysymyksen taustaoletus on lisäksi kaavamainen ja normittava. Sen sijaan, että oppiminen nähdään luovana prosessina, jolle ei ole selkeää päätöstä, ja jonka suunta on avoin,



nähdään opetuksen päämääränä tietynlainen objekti: ”Laulaja”. Myös sana ”rakentaminen” edellyttää ulkoapäin tulevaa interventiota. Tämä on lähempänä insinöörin työtä kuin luovaa prosessia. Tässä kohdin on mielestäni välttämätöntä todeta, että useimmat laulunopettajat ottavat toki mitä suurimmassa määrin huomioon oppilaansa ihmisinä ja yksilöinä, eivätkä toimi yksinkertaistavan kaavan mukaan. Humaani ja kunnioittava opetus on myös osa laulunopetuksen rikasta traditiota.

Laulun- ja musiikinopiskelu vie päivittäin opettajan ja oppilaan ihmisyyden ja inhimillisyyden peruslähteille. Kysymykset ihmisarvosta, identiteetistä ja jokaisen yksilöllisestä tavasta hahmottaa maailmaa ja paikkaansa siinä ovat alati läsnä. Mielestäni opettajan tehtävä on tukea oppilasta tämän tiellä kohti sellaista ainutlaatuista laulajuutta ja ihmisenä olemista, jota oppilas itse haluaa toteuttaa. Paulo Freire toteaa, että opettaja on taiteilija, mutta tämä ei tarkoita sitä, että hän voi muokata oppilaitaan. ”Opettaessaan pedagogi mahdollista oppilailleen heidän tulemisensa omaksi itsekseen.” (Freire teoksessa Horton & Freire 1990, 181)

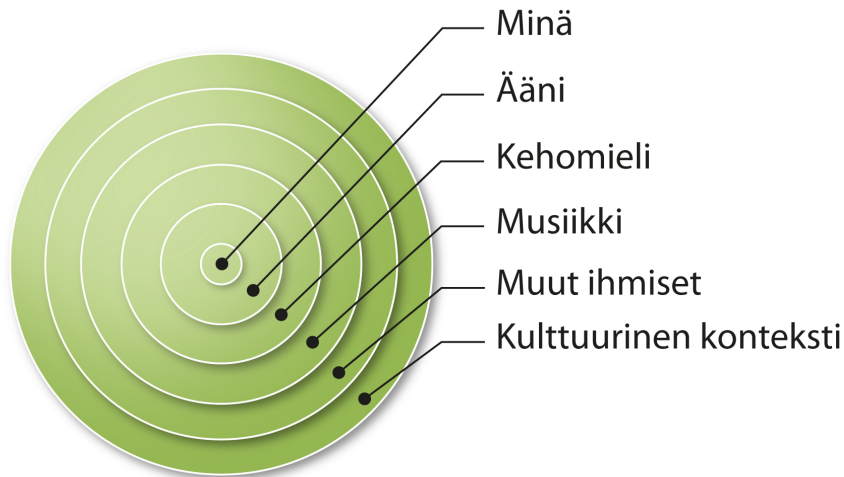
Opettaminen haastaa opettajan jatkuvasti kohtaamaan itsensä ja omat sokeat pisteensä. Oppimistapahtuma on vuorovaikutuksellinen ja luova prosessi, jota jokainen kohtaaminen muovaa. Mielestäni ei tällaista rikasta, alati muuttuvaa tapahtumaa voi yksinkertaistaa saatikka tiivistää yhteen lauseeseen.

## 2.1 Transformaatioon tähtäävä opetus

Pedagoginen työ on muutosprosessien tukemista. Laulunopetuksessa liikutaan hyvin monella eri tasolla samanaikaisesti – henkilökohtaisella ja psykofyysisellä tasolla, mielikuvien ja symbolien tasolla, tiedollisella ja taidollisella tasolla. Näihin kaikkiin vaikuttaa ihmisten sijoittuminen yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja kulttuuriseen kenttään. Koen, että kaikki tasot ovat olemassa soivassa hetkessä.

Oppilaan laulamiseen voi kullakin hetkellä vaikuttaa kokemus itsestä, suhde soivaan ääneen, suhde kehomieleen, suhde musiikkiin ja suhde muihin läsnäoleviin. Kaikkiin näihin vaikuttaa myös kulttuurinen konteksti, eli vallalla olevat normit ja oletukset. Nykyhetkeen vaikuttaa menneisyys kokemuksina omasta kehosta ja mielestä, mutta myös oppimisesta, musiikista, tekstistä, vuorovaikutuksesta ja omasta paikasta yhteisöissä. Nämä kokemukset ovat psykofyysisiä ja ovat nähtävissä ja kuultavissa äänessä, eleis-

sä, ilmeissä, kehonasennoissa, kehollisissa tottumuksissa sekä myös toimintatavoissa (välttely, ahdistus, kiinnittyminen, mielenkiinto, innostus, lannistus). Jokainen oppimistilanne on mahdollisuus luoda vapauttavia, helpottavia, miellyttäviä, avartavia ja mielenkiintoisia hetkiä. Alla oleva kuva pyrkii havainnollistamaan laulutapahtuman eri tasoja.



Kuvio 1. Laulutapahtuman tasot. Marika Kivinen.

Laulunopetuksessa tärkeimmässä asemassa on aina musiikillinen ilmaisu äänen kautta. Musiikki on voimakas voimavara, joka voi herättää inspiraatiota, tunteita, mielikuvia ja ajatuksia. Huhtinen-Hildén nostaa esiin Savan (1996) ajatuksen, että edellytys teknisten taitojen harjaantumiselle on ”taiteen kokemuksen ja ilmaisun kautta syntynyt sisäinen motivaatio” (Sava 1996, 15, op cit Huhtinen-Hildén 2012, 29). Savan mukaan eräs musiikin oppimisen päämääristä, joka usein jää vähemmälle huomiolle, on oppilaassa tapahtuva muutos taiteellisessa, luovassa ajattelussa ja mielikuvanmuodostuksessa (Sava 1996, 13-14, op cit Huhtinen-Hildén 2012, 29). Tämä sisäinen muutos, transformaatio, on taidetta kokevan tai tekevän ihmisen mielen sisällä tapahtuva luomis- ja rakentamistyö, jossa muutosta tapahtuu mm. hahmottamisen, tulkinnan ja merkityksenannon tasolla (Sava 1996, 13-14, op cit Huhtinen-Hildén 2012, 29). Mielestäni transformaatio on mitä suurimmassa määrin kokonaisvaltainen, psykofyysinen tapahtuma, jossa mielen ja kehon prosesseja ei voi erottaa. Transformaatio laulun opiskelussa merkitsee myös muutosta oppilaan motorisissa taidoissa, soivassa ääneessä ja kyvyssä tuottaa itsenäisesti omaan keksintäänsä ja luovaan ilmaisuunsa sidottua soivaa musiikkia sekä kyvyssä jakaa se muiden kanssa.

## 2.2 Vapautuminen

Omaksi itseksi tuleminen on luova teko, joka on verrattavissa taideteoksen tekemiseen. Se merkitsee itsensä vapauttamista kasvatuksensa hirmuvallasta; itsensä vapauttamista sovinnaisuudesta, koulutuksesta, luokasta, uskonnollisista uskomuksista, kaikista sosiaalisista rajoituksista, ennakkoluuloista ja oletuksista, jotka estävät itseä toteuttamasta omaa luonnettaan kokonaisuudessaan. (Storr 1997, 153. Käännös MK)<sup>10</sup>

Vapautuminen on tämän työn puitteissa sekä laulutekninen tapahtuma (ääntöbalanssi, laajempi dynaaminen skaala, ääniala, äänen sointi, oman lepokorkeuden löytyminen), psykofyysinen tapahtuma (kehon tarkoituksenmukainen ja joustava käyttö, keho keskilinjalla, ahdistuksen ja epäedullisen jännityksen väheneminen), luova tapahtuma (spontaanisuuden vahvistuminen, itsekorjaantuva oppimisprosessi, toimiminen luovassa virrassa) että sosiaalinen tapahtuma (vahvempi luottamus, välitön vuorovaikutus, avoin musiikillinen kommunikaatio, erilaisuuden hyväksyminen).

Laulunopetuksessa puhutaan usein äänen vapauttamisesta tai vapaasta äänestä. Yleensä tällä tarkoitetaan vaivattomasti tuotettua ääntä jossa äänihuulten, kurkunpään ja hengityselinliikkeen toiminta ovat tasapainossa. Esimerkkejä vapauttamiseen tähtävistä näkökulmista ovat esim. Linklater, Brown, Koistinen.

Vapautuminen voi merkitä myös spontaania taiteellista toimintaa. Päämääränä on, että laulaja voi mahdollisimman vahvasti hänellä hallussaan olevin keinoin ilmaista musiikkia monipuolisesti ja rikkaasti. Vapautuminen liittyy Alexander-tekniikan käsitteeseen kehonkäyttö (Use of Self). Ihminen psykofyysisenä kokonaisuutena voi vapautua häntä rajoittavista ja estävistä tottumuksista ja siirtyä kohti optimaalisempaa kehonkäyttöä. Vapautuminen liittyy siis myös mielen prosesseihin ja tunteiden ilmaisemiseen.

Vapautuminen on myös sosiaalinen ja tiedollinen prosessi. Oppilas voi toimia vuorovaikutuksessa toisten kanssa avoimesti ja rohkeasti omia ja toisten rajoja kunnioittaen. Oppimisilmapiiriä ei silti tarvitse leimata konsensus tai samankaltaisuus, vaan vapauttavassa ilmapiirissä on tilaa oppilaiden erilaisille kokemuksille ja erilaisille totuuksille. Paulo Freiren dialogipedagogiikassa vapautuminen liittyy oman sosiaalisen paikkansa

---

<sup>10</sup> "Becoming what one is is a creative act comparable with creating a work of art. It is freeing oneself from the tyranny of one's upbringing; emancipating oneself from convention, from education, from class, from religious belief, from all the social constraints, prejudices, and assumptions which prevent one from realizing one's own nature in its totality." (Storr 1997, 153)

tiedostamiseen ja muutostyöhön tiedon kautta. Tieto luokkahuoneessa ei kulje vain opettajalta oppilaille, vaan myös oppilaalta opettajalle ja oppilaiden välillä.

Teknisen ja analyyttisen taidon kartuttamisen lisäksi vapauttava musiikkipedagogiikka oppiminen pyrkii:

- vahvistamaan oppilaiden uskoa omiin kykyihinsä
- vahvistamaan oppilaan omaa näkemystä ja omaa luovuutta
- oppilaiden yhteyttä omaan kehoonsa
- oppilaiden kykyä havainnoida positiivisesti ja hyväksyvästi itseään ja muita
- kuuntelemista ja erilaisuuden hyväksymistä
- oppilaan kykyä säädellä oppimiseen, laulamiseen ja esiintymiseen liittyvää stressiä
- oppilaan kykyä nähdä omat vahvuutensa ja käyttää niitä hyödyksi
- oppilaan kykyä työskennellä keskittyneesti ja rauhallisesti
- luomaan uskallusta kohdata haasteita ja hankaluuksia
- vahvistamaan positiivista suhdetta musiikkiin

### 2.3 Monipuoliseen musiikilliseen kasvuun tähtäävä opetus

Kun opetuksen päämääränä on transformaatio ja vapautuminen, muuttaa se myös oppimisprosessia sekä opettajan tehtävää. Aiemmin opettaessani jäin helposti ns. instrumenttirakennuksen tasolle. Kehonkäytön, hengityksen ja äänenmuodostuksen perusteiden työstäminen vievät sekä aikaa että energiaa. Huomaamatta opetuksessa saatetaan tapahtua vinouma, jossa musiikillista ilmaisua ja luovuutta ei harjoitella samassa mittakaavassa.

Muutama vuosi sitten tein itselleni ja oppilailleni kuvan, joka havainnollistaa laulunopeuksen eri osa-alueita. Se on toiminut itselleni muistutuksena siitä, että lauluinstrumentti aktivoituu sanomasta, ilmaisusta ja mielikuvituksesta (esim. Hemsley 1998, Linklater 2006, Murdock 2015). Silloin luovuus, musiikillinen hahmottaminen ja analyyttiset taidot voivat kehittyä yhdessä laulutekniikan kanssa. Olen hahmottanut sekä yksilö- että ryhmäopetuksen sisällöt alla olevan lauluympyrän kautta.



Kuvio 2. Lauluympyrä. Marika Kivinen.

Työrauhan ja keskittymisen harjoittelu luoo edellytyksiä oppilaiden autonomian ja itseohjautuvuuden kehittymiselle. Ajatukseni on, että laulunopettaja vähitellen tekee itsensä tarpeettomaksi oppilaan itsenäistyessä. Ryhmäopetus luo otollisen tilanteen musiikillisen kommunikaation ja läsnäolon harjoitteluun.

Oppimiskokemus tai musiikillinen hetki voi olla kaoottinen, pirstaloitunut tai ahdistava. Parhaimmillaan opetus voi luoda kokonaisvaltaisia kokemuksia, jotka luovat edellytyksiä taitojen integroimiselle, yksilöitymiselle ja psykofyysiselle eheytymiselle. Psykoanalytikko Anthony Storr toteaa musiikin merkityksestä:

Musiikki voi luoda järjestystä lihaksistoomme. Uskon, että se voi myös jäsentää mieleämme sisältöä. Aistijärjestelmä, joka alun perin on suunniteltu kertomaan meille spatiaalisista suhteista luomalla symmetriaa voi muuttua tavaksi, jolla jäsenämme sisäistä maailmaamme. (Storr 1997, 37. Käännös MK)<sup>11</sup>

<sup>11</sup> "Music can order our muscular system. I believe that it is also able to order our mental contents. A perceptual system originally designed to inform us of spatial relationships by means of

Musiikki itsessään ja kokemus laulamisesta voi luoda vankan sisäisen rakenteen. Vuorovaikutuksen, luovuuden ja keho-tietoisuuden kautta työskenteleminen voi tuoda mukanaan keskittymistä, kehollista ja ilmaisullista vapautta. Se voi vahvistaa muusikolle keskeisiä taitoja (luova ilmaisu, instrumentinhallinta, tunneilmaisu, stressinhallinta, yhteistyö, musiikillinen kommunikointi, keskeneräisyyden sietäminen, itsenäisyys, improvisointikyky, kyky sopeutua ja harjoitteleminen). Äänellisesti tuloksena on kantavampi ja kiinteämpi ääni, laajempi äänellinen ilmaisuasteikko, vahvempi kyky ylläpitää legatoa ja syvää tunneilmaisua.

## 2.4 Työn rakenne ja keskeiset teemat

Luvuissa 3-5 pohdin vapautumista luovuuden näkökulmasta. Pääosassa on ryhmässä tapahtuva oppiminen ja vuorovaikutus. Luvussa 3 kirjoitan aloituksen ja lämmittelyjen merkityksestä, luvussa 4 äänileikeistä ja spontaanisuuden vahvistamisesta ja luvussa 5 virtaavuudesta. Keskiössä ovat erilaiset työvälineet ja niiden antaminen oppilaille. Työskentely voi antaa välineitä yhteismusisointiin, stressin hallintaan ja luovan keskittymisen löytämiseen.

Ryhmässä tapahtuva yhteismusisointi, kuunteleminen, yhteisöllisyys ja yhteinen toiminta helpottavat luovan hetken syntymistä. Parhaimmillaan ihminen kiinnittyy vahvemmin hetkeen, on kaikkine aisteineen läsnä ja mieli sekä terävöityy että rauhoittuu. Yhdessä koetut luovat ja/tai vapauttavat hetket voivat muodostaa rakenteen, joka kannattelee oppilasta myös itsenäisessä työskentelyssä. Keskityn erilaisiin tapoihin, joilla ohjata esiintymistä, luovaa ilmaisuja ja tunnetyötä ryhmässä. Spontaniteetin ja turvallisuuden kautta työskenteleminen luo yleensä edellytyksiä pakottomalle ilmaisulle. Stressin hallinta nousee keskeiseksi teemaksi.

Luvuissa 6-8 nostan esiin erilaisia keinoja vahvistaa keho-yhteyttä ja tapoja kuunnella kehoa. Lähtökohtana ovat kolme kokonaisvaltaista, tai psykofyysistä, näkökulmaa, eli Alexander-tekniikka, Essential Motion® ja Il corpo cantante. Lammi (2014, 94) on nostanut esiin seuraavat kuusi psykofyysisiä lähestymistapoja yhdistävää seikkaa: Kehotietoisuus ja kehon kuuntelun opetteleminen; kehon ja tunteiden yhteyden hahmottami-

---

imposing symmetry can be incorporated and transformed into a means of structuring our inner world.” (Storr 1997, 37)

nen; kokonaisvaltaisuus; vapautuminen päämäärähakuisuudesta; kehon itseohjautuvuuden huomioiminen; omien tottumusten kanssa työskentely ja itsetuntemuksen syventäminen. Ryhmäopetuksen kannalta kaikki nämä yllä mainitut seikat ovat tärkeitä. Kokonaisvaltaiset työskentelytavat siirtävät yleensä oppilaan ja oppilaan kokemukset opetuksen keskiöön. Tämä haastaa opettajan pohtimaan ja aistimaan myös omaa kehoaan ja omaa suhtautumistaan laulamiseen opetustilanteessa.

Teknis-mekanistisessa opetuksessa laulamisen kokonaisvaltaisuus saattaa jäädä käsittelemättä. Maria Svan (2011) toteaa, että ihmisillä on paljon autonomisia jännityksiä, jotka voivat liittyä tunnemaailman lukkoihin. Psykofyysiset lähestymistavat voivat tarjota laulopedagogille työvälineitä ohjata ryhmiä, ja tapoja työstää laulamista kokonaisvaltaisena tapahtumana. Kehonhallinnan ja kehoyhteyden kautta instrumentinhallinta, hienomotoriikka ja rytmikka yleensä vahvistuvat. Musiikillinen ilmaisu on herkempää, voimakkaampaa ja monivivahteisempaa. Oppilas pystyy yleensä ilmaisemaan nopeastikin vaihtuvia tunteita monipuolisesti.

Luvuissa 9-10 käsitellen tiedon ja vallan pohdinnan merkitystä laulunopetukselle. Kenen tieto ja minkälainen tieto saavuttavat auktoriteettiaseman erilaisissa laulunopetustilanteissa? Miten laulun opetus voisi luoda tilaa dialogille ja moniäänisyydelle? Voisiko ryhmäopetus olla tila, jossa erilaiset kokemukset, ajatukset, tiedot ja taustat kohtaisivat? Opettajan auktoriteettiasema ja yhteiskunnalliset ja kulttuuriset normit saattavat heikentää oppilaan mahdollisuuksia päästä aktiivisesti toteuttamaan itseään luovana laulajana.

Vaikka musiikkipedagogiikka perinteisesti on keskittynyt yksilöön, näen tärkeänä osana opetuskäytäntöjä myös kulttuuristen ja yhteiskunnallisten normien huomioonottamisen. Normisensitiivinen, vapauttava, kriittinen tai feministinen pedagogiikka osoittavat, että yhteiskunnalliset ja kulttuuriset erot vaikuttavat myös luokkahuoneessa. Jotkut erot jopa sulkevat oppilaita suoraan esim. musiikkiopisto-opetuksen ulkopuolelle. Toiset taas vaikuttavat vahvasti oppilaiden suhtautumiseen itseensä, kehoonsa, ilmaisuunsa ja heidän itsetuntoonsa. Normit vaikuttavat vahvasti myös opettajan arvoihin, oletuksiin ja toimintatapoihin. Ellei opettaja omassa elämässään tiedosta eroja ja niiden rakentumista, hän tulee tahtomattaan toistaneeksi stereotyyppisiä tai poissulkevia käytäntöjä.

### 3 Lämmittelyt ja aloituksen merkitys

[T]unne turvallisuudesta kulkee käsi kädessä luovan oppimisen kanssa.<sup>12</sup>

Ryhmätyöskentely tarjoaa mahdollisuuksia välittömään musiikilliseen kommunikaatioon ja sen myötä esiintymiseen liittyvien haasteiden työstämiseen. Se tarjoaa mahdollisuuksia luoda positiivisia kokemuksia nähdyksi ja kuulluksi tulemisesta. Tärkeä osa ryhmätyöskentelyä ovat jaetut spontaaniuden ja ilon kokemukset. Lämmittelyjen tarkoitus on saattaa ryhmä luovempaan olotilaan ja samalla vahvistaa turvallisuuden kokemusta itsesäätelyn kautta. Lämmittelyjen päämäärä on myös mahdollistaa jokaisen orientoituminen tilanteeseen, laskeutuminen omaan kehoonsa ja hetkeen.

Keith Johnstone toteaa, että on tärkeää, että opettaja ymmärtää syyttää itseään, ellei ryhmä ole hyvässä vireessä (Johnstone 1979/2007, 29-31). Johnstone ilmaisee asian kärjistäen, mutta koen useasti, että ryhmän työskentelyilmapiiri ja osanottajien keskinäinen kommunikaatio ovat nimenomaan opettajan vastuulla ja että opettajan toiminnalla usein on ratkaiseva merkitys. Jokainen ryhmä on erilainen. Erityisen merkittäviä seikkoja ovat mm. osanottajien aiemmat kokemukset ryhmätyöskentelystä sekä heidän temperamenttinsa (Keltikangas-Järvinen 2006). Ryhmän toimintaan vaikuttaa myös esim. osanottajien sijoittuminen introvertti-ekstrovertti-akselille, erityisherkkyyys tai herkkyyden puute (Aron 2013). Koen usein ryhmän mahdollisen heterogeenisuuden esim. iän, sukupuolen, etnisen taustan, yhteiskuntaluokan tai musiikillisen koulutuksen suhteen voimavarana. Selkeät erot luovat yleensä tilaa myös näkymättömien erojen huomioimiselle. Esittelen seuraavassa käyttämiäni lämmittelyharjoituksia. Vastaavia harjoituksia ja muita lämmittely- ja ryhmäyttämisleikkejä voi löytää mm. kirjasta Tunne kehosi – vapauta äänesi. Äänitimpurin käsikirja (Koistinen 2005, 126-181).

#### 3.1 Aloitus - moikkaaminen

Koen tärkeäksi aloittaa tervehtimällä tai huomioimalla jokainen ryhmäläinen. Kiireisimmälläkin hetkellä on annettava tilaa ”mitä kuuluu”-kysymyksille. Seuratessani Ashley

---

<sup>12</sup> Jordan-Kilki ja Pruuki 2013, 19-20.



Staffordin kurssia Lontoossa (tammikuu 2016) ja Päivi Sarasteen kurssia (joulukuu 2015) korostuu jutustelu, teen keittäminen ja muut arkiaskareet yhdessä.

Yleensä kansalaisopistoissa tai musiikkiopistoissa aikataulut eivät mahdollista pitkiä taukoja eivätkä anna paljon aikaa vapaalle keskustelulle. Tärkeintä on kuitenkin jollain tavoin huomioida jokainen osanottaja jo heti tunnin alussa, ja kohdata heidät myös ihmisinä – ei pelkästään opetuksen kohteina (objekteina). Erään ryhmän kanssa otin tavaksi istahtaa pulpetille ja hengittää ulos läsnäolijoita katsoen. Vaikka aikataulu usein oli kiireinen, pyrin moikkaamaan jokaista läsnäolijaa ja kertomaan ketkä eivät päässeet tällä kertaa paikalle. Saatoin palauttaa osallistujille mieleen edellisen tunnin, jotta ne, jotka eivät silloin olleet paikalla, saisivat tunteen siitä, että he ovat merkityksellisiä.

Essential Motion® -menetelmän kehittänyt Karen Roeper käyttää yleensä kursseillaan ratas-metaforaa. Koko ryhmä seisoo työskentelyn alussa piirissä, ja Roeper toteaa, että olemme kuin pyörän puolat - ”spokes on a wheel”. Jokainen ryhmän jäsen on merkityksellinen, tärkeä osa kokonaisuutta, ja yhteydessä jokaiseen osanottajaan. Ryhmämuotoisilla kursseilla tämän kaltainen työskentely on aika luontevaa. Sen sijaan musiikkiopistossa, jossa yksilöopetus on normi, ryhmän luominen vaatii kokemukseni mukaan enemmän tietoista työtä. Yksilöopetukseen tottuneille on haasteellisempaa saada vahva kokemus siitä, että he ovat osa ryhmää.

Tärkein osa ilmaisutyöskentelyä on mielestäni ryhmäyttäminen, hyvän ja hyväksyvän ilmapiirin luominen, sekä yhteisistä pelisäännöistä sopiminen. Rauhallinen työskentelyilmapiiri vapauttaa ilmaisun ja luovuuden, ja silloin monet ongelmat katoavat itsestään. Pelisääntöihin kuuluu mm. että kaikki kunnioittavat muiden aikaa ja tulevat tunnille ajoissa.

On myös tärkeää, että kaikilla on tilaa jakaa omia kokemuksiaan ja että he saavat yhtä paljon ohjattua aikaa. Johnstone (1979/2001, 26) harjoitteli sitä, että jokainen ryhmässä saa häneltä yhtä paljon katsekontaktia. Tämä on tärkeää reilun vuorovaikutussuhteen muodostamiselle. Mikäli opettaja keskittää katsekontaktinsa vain muutamiin oppilaisiin, se vaikuttaa ryhmän ilmapiiriin. ”Jotkut oppilaat ovat silloin opetuslapsia, mutta muut tuntevat olevansa ulkopuolisia tai vähemmän kiinnostavia tai epäonnistuneita.” (Johnstone 1979/2001, 26) Minusta tätä ohjetta on vaikea toteuttaa. Energinen ja iloinen ihminen tai huolestunut ja tukea kaipaava oppilas saa minulta tahtomattani enemmän

huomiota kuin tasainen ja rauhallinen osanottaja. Tämä vaikuttaisi olevan varsin taval-  
linen ilmiö opetustilanteissa (Keltikangas-Järvinen 2006, 148–153).

Tarvittaessa yhteisiä pelisääntöjä ja rajoja on puolustettava. Tämä on nimenomaan  
opettajan vastuulla. Eräällä kurssilla oli osanottaja, joka muiden laulaessa pyrki mm.  
liikkeillä ja ääntelyillä saamaan opettajan huomion itselleen. Kun näin ei tapahtunut,  
hän alkoi kommentoida muita. Katkaisin tilanteen ja sanoin, että pitää osata antaa muil-  
le työrauhaa. Oppilaan toiminta vaikutti koko ryhmään. Muut muuttuivat aroiksi ja pe-  
lokaiksi. Oppilas kuitenkin jatkoi kommentointiaan. Pyysin häntä silloin odottamaan  
omaa vuoroaan käytävässä. Oppilas lähti ulos ovet paukkuun. Tauolla hän sanoi, että  
hän lähtee, koska häntä ei haluta tänne. Sanoin, että kyseessä oli yhteisten pelisääntö-  
jen noudattaminen ja että hän oli tervetullut takaisin koska vain. Hän lähti pois kurssi-  
paikalta, mutta palasi omalle laulutunnilleen. Aggressiivisen käytöksen alta paljastui  
arka, epävarma ja hyvinkin voimakkaasti jännittävä ihminen. Hän pyysi ryhmältä an-  
teeksi. Syntyi lämmin ja hyväksyvä hetki. Luulen, että tämän oppilaan arkuuden näke-  
minen sai monen ryhmäläisen ymmärtämään paljonkin puolustusmekanismeista ja  
itsetunnosta.

Ryhmässä toimiminen voi joillekin olla todella haastavaa. Ihmisillä saattaa olla koke-  
muksia siitä, että he ovat jääneet jostakin paitsi, jolloin he ylikompensoivat ja pyrkivät  
ryhmätilanteessa dominoimaan. Yliaktiivisuuden taustalla voi myös olla huoli ryhmän  
hyvinvoinnista, opetuksen sisällöstä tai ryhmän vuorovaikutuksesta. Tulin uutena opet-  
tajana ryhmään, jossa monet tunsivat toisensa entuudestaan. Minuun kohdistetut odo-  
tukset olivat varsin korkeat. Eräs oppilas käyttäytyi varsin varauksellisesti. Onneksi  
huomasin hänen tekevän näin siitä syystä, että hänellä oli herkkyyttä lukea muita ja  
koki ryhmän hyvinvoinnin omaksi vastuualueekseen. Välillä syntyi yhteentörmäyksiä.  
Pidin molemmat jalat maassa ja varmistin, että kehoni viestitti avoimuutta. Keskityin  
rakentamaan luottamusta. Näin oppilas vähitellen laski omia defensesejään.

Jokaisella ihmisellä on puolustusmekanismeja, jotka suojaavat heidän kehoaan ja  
psykyä kokonaisvaltaisesti (Mannila 2007). Ne ovat välttämättömiä ihmisen hyvin-  
voinnille. Osa näistä suojakilvistä eivät kuitenkaan palvele esimerkiksi oppimista, mui-  
hin tutustumista, yhteyden luomista toisiin, yhteenkuuluvuuden tunteen kokemista tai  
yhteyttä omaan kehoon ja mieleen. Usein puolustusmekanismit ovat olleet esimerkiksi  
lapsuudessa tärkeitä. Aikuisena olisi tarjolla muitakin tapoja toimia. Opetuksen avulla  
voi luoda edellytyksiä avoimemmalle vuorovaikutukselle, jolloin osanottajat voivat olla

läsnä ja liittyä joukkoon. On myös tärkeää suoda tilaa sille, että ihminen välillä laskee ja välillä nostaa suojansa. Usein pysyvämpi muutos tapahtuu tällaisen harjoittelemisen jälkeen.

### 3.2 Lämmittelyt – virittäytyminen

Loin kurssin ”Laulun iloa kaikille” erääseen opistoon. Päämääränä oli tarjota iloisia kokemuksia laulamisen kautta. Kurssiteksti houkutteli mukaan nimenomaan niitä, jotka eivät kokeneet osaavansa laulaa. Ryhmään mahtui yli kaksikymmentä osanottajaa, suurin osa heistä oli naisia. Tässä ryhmässä, kuten muissakin, aloitimme usein keho-naistimisharjoituksilla. Päämääränä oli löytää keinoja säädellä laulamisen aiheuttamaa stressiä. Tavallisin aloitus oli painon vieminen jalalta toiselle:

#### 1. Jalat maassa-harjoitus

Keskity hetken verran siihen, että päästät kehon painon menemään jalkojen kautta lattiaan. Aisti, kuinka jalat koskettavat lattiaa. Voit viedä painoa oikealle jalalle ja antaa tämän vaikuttaa koko kehoon. Selkäranka voi kaartua. Vie sitten hitaasti painoa vasemmalle jalalle. Vie taas oikealle jalalle, ja taas vasemmalle. Löydä sitten paikka keskellä, joka tuntuu mukavalta. Vie painoa eteen ja taakse. Ja taas eteen ja taakse. Ja päästä sitten kehon paino keskelle. Harjoitus voidaan tehdä silmät kiinni tai auki.

Tämän harjoituksen myötä on usein aistittavaissa selkeä muutos ilmapiirissä. Monet ovat enemmän läsnä tilanteessa. Yhteys itseän mahdollistaa kommunikaation ja tilan jakamisen muiden kanssa. Jalat maassa-harjoitus on oiva apu stressin säätelyyn. Voi tunnustella omaa hyvää oloa ja mielenrauhaa. Ei tarvitse tulla itsensä ulkopuolelle, eikä ylittää omia rajojaan tai astua mukavuusalueensa ulkopuolelle. Päinvastoin on tarkoituksena oppia aistimaan oman kehonsa ja mielensä viestejä.

”Laulun iloa kaikille” -kurssilla osanottajat lauloivat aina ryhmässä ja yksinäisesti. ”Rohkeutta esiintymiseen” -kurssilla taas harjoitellaan yksinomaan esiintymistä ja esiintymisjännityksen hallintaa. Sillä kurssilla ”jalat maassa” -harjoitus toimii ankkurina. Jännityksen yllättäessä tai tuntuessa ylivoimaiselta voi palata aistimaan maan vetovoimaa. Ron Murdock toteaa teoksessa *Born to Sing*, että nimenomaan maan vetovoima mahdollistaa kehon asentoa ylläpitävien lihasten aktiivisuuden (Murdock 2015, 51-52). Kun keho palautuu täyteen mittaansa, se helpottaa sekä hengitystä että äänenkäyttöä. Har-

joitus on myös mielen harjoitus. Voinko päästää irti, voinko luopua tekemisestä ja antaa asioiden tapahtua, ja luottaa siihen, että saan hyviä ja turvallisia kokemuksia?

Nimenomaan tunteiden säätelyyn olen usein käyttänyt ryhmissä työvälineenä ”Jalat maassa”-harjoituksia. Harjoitus rauhoittaa autonomista hermostoa ja lähettää ”kaikki hyvin”-viestin. Samalla se aktivoi ryhtiä ylläpitäviä lihaksia ja vahvistaa aistimusta kehon keskilinjasta. Tällä on suuri vaikutus esiintymisjännityksen työstämiseen. Eräällä oppilaalla oli hyvin vahva taipumus hyperventiloida ja tuntea itsensä poissaolevaksi laulaessaan muiden edessä. Tämän oppilaan kanssa keskityimme siihen, että hän sai tuntea jalkojen kosketuksen maahan ja aistia häntäluun vapautuvan alaspäin (Alexander-tekniikan suuntauksia). Testasin myös ohjetta ”jännitä reisilihaksia”<sup>13</sup>, jotta oppilas voisi kokea vakautta kehossaan alaraajojensa kautta. Laulun aikana pidimme paljon taukoja. Kyselin usein: ”Pystytkö näkemään selkeästi?” Oppilas koki lyhyessä ajassa selvän muutoksen. Laulamisesta tuli iloista ja nautinnollista. Ääni muuttui tiiviimmäksi ja kantavammaksi, ja tekstikin oli selkeämpää.

Toinen usein käyttämäni lämmittelyharjoitus on käveleminen tilassa. Seuraavat harjoitukset olen hiukan soveltaen poiminut Martina Roosin Näyttelijäntyötä laulajille-kurssilta (Stadia 2008), sekä TehdasTeatterin kurssilta Elävä esiintyjä (Minna Komulainen ja Laura Mannila, 2005-2006). Kävelyjä voi käyttää hyvin erilaisiin tarkoituksiin, kuvailen tässä lämmittelykävelyä.

## 2. Kävelyt

Lähde kävelemään tilassa. Tunnustele tämän päivän kävelytahtia. Aisti miten paino siirtyy jalalta toiselle. Keskity siihen, miten paino siirtyy kehossa, miltä jalan kontakti lattiaan tuntuu. Anna kehosi liikkua vapaasti. Aisti onko liike nykivää, tunnetko painon enemmän toisella jalalla? Ei tarvitse muuttaa mitään, riittää että havainnoit kehon aistimuksia.

Kävelyjä voi muunnella monin eri tavoin. Eräs hauska muunnos on se, jossa osanottajat voivat jollain tavoin ottaa kontaktia muihin läsnäoleviin kävellessään toistensa ohi. Sanon yleensä, ettei tarvitse moikata tai hymyillä. Riittää, että huomioi toisen läsnäolon. Esiintymiskursseilla tällä voi olla iso merkitys. Osanottajat ovat ensin saaneet rauhassa olla yhteydessä itseensä ja aistia kehossaan olevan voiman, ja ottavat vasta sitten kontaktia muihin. Kontaktia voidaan siis ottaa sellaisella tavalla, että yhteys itseensä säilyy ja voi itse säädellä kontaktin tapaa ja intensiteettiä.

---

<sup>13</sup> Olen kiitollinen laulopedagogi Hanna Lammille tästä ohjeesta.

Pianopedagogi Eloise Ristad toteaa inspiroivassa teoksessa *A soprano on her head*, että ratkaisevaa luovalle työskentelylle on, että ihmisen on annettava itselleen lupa vapautua tavanomaisista rajoituksistaan (Ristad 1982, 6). Ristad toteaa osuvasti:

Jokainen meistä on osittain lapsenomainen, ei-itsetietoinen olento, joka kykenee olemaan läsnä nykyhetkessä ajattelematta miljoonia muita hetkiä elämässään.<sup>14</sup> (Käännös MK.)

Lämmittelyjen päämäärä on siis mahdollistaa luonteva laskeutuminen hetkeen ja saat-taa ryhmäläiset olotilaan, jossa he voivat olla kokonaisvaltaisesti läsnä tässä hetkessä. Ristad (s. 6) toteaa, että tämän mahdollistaminen on opettajan tehtävä:

Tehtäväni ei ole pelkästään luvan antaminen ihmiselle, jotta hän voisi löytää het-kestä-hetkeen-tietoisuuden. Työni on luoda ilmapiiri, jossa henkilö voi antaa itsel-leen tämän luvan.<sup>15</sup> (Käännös MK)

Tärkeänä osana tällaista prosessia on vastustuksen salliminen. Usein jo se, että antaa aikaa ja tilaa osanottajille säädellä osallistumistaan ja intensiteettiä mahdollistaa muu-toksen. Aina ei kuitenkaan käy näin.

Eräällä kurssilla oli osanottaja joka ei halunnut osallistua kävelyihin, ja eritoten ää-nileikkeihin, joita kuvaan myöhemmin. Koin tärkeäksi sallia hänen vastustuksensa ja haluttomuutensa osallistua. Houkuttelin häntä silti välillä mukaan. Hän jätti ryhmän lu-kukauden päätteeksi. Olen myöhemmin pohtinut, olisinko voinut tukea tätä oppilasta vielä enemmän. Muut ryhmäläiset heittäytyivät innolla mukaan leikkeihin, jolloin tämä oppilas jäi yksin epämieluisien tunteidensa kanssa. Nykyään pyrin antamaan huomiota entistä selkeämmin sellaiselle osanottajalle, joka vaikuttaa empivältä, torjuvalta tai ha-luttomalta osallistua. Pyrin viestittämään oppilaalle että kunnioitan hänen rajojaan.

### 3.3 Hyväksyvän läsnäolon luominen ja harjoittelu

Esiintyminen ja esillä oleminen on Martina Roosin sanojen mukaan (Näyttelijäntyötä laulajille-kurssi Stadia 2008) elämän ja kuoleman kysymys. Tullessaan näkyväksi tai

<sup>14</sup> "Each of us is partly a childlike, unselfconscious being who can stay in the present moment without thinking of the millions of other moments in our lives." (Ristad 1982, 6)

<sup>15</sup> "My job is not only to give a person permission to discover moment-by-moment awareness; it is to create a climate in which that person can give herself that permission." (Ristad 1982, 6)

kuulluksi ihminen ottaa riskin – kohtaanko hyväksyntää vai hylätäänkö minut? Jokaiseen esiintymiseen liittyy kysymys: ”Saanko olla olemassa?” Tämä on eräs esiintymisjännityksen taustalla usein oleva syy.

Äänemme on osa minää. Siksi sen ruotiminen ja arvosteleminen voi tuntua niin rankalta. Harrastelijoilta ei voi mielestäni olettaa tai vaatia kykyä erottaa toisistaan laulamista toimintana ja lauluääntä identiteettinä. Kokemukseni mukaan vasta laulun ammat-  
tiopiskelun myötä voi oppia tiedostamaan tämän eron. Vasta tällöin oppii ottamaan vastaan kritiikkiä kokematta, että on tullut ihmisenä tyrmätyksi. Ympäristöllä ja erityisesti laulunopettajalla on tässä prosessissa tärkeä rooli. Mielestäni ei ole muuta eettistä vaihtoehtoa kuin viestittää täyttä hyväksymistä ja ymmärrystä jokaiselle oppilaalle ihmisenä. Ilmapiirin avulla voi selkeyttää eroa ihmisen ja hänen laulamisensa välillä.

Opettaessani pienryhmää, jossa oppilaat lauloivat vuorotellen, huomasin, että esiintymisjännitys häytti oppimista. Koin tärkeäksi luoda ilmapiirin, jossa oppilaat voisivat toimia rohkeammin ja luottavaisemmin. Keksin ilmaisun ”hyväksyvä läsnäolo” kuvaamaan tätä tapaa toimia ryhmässä. Ryhmätyöskentelyssä kaikki osallistujat ovat vastuussa ryhmän tunnelmasta ja ilmapiiristä. Opettajan ohjauksella on kuitenkin ratkaiseva rooli hyväksyvän läsnäolon harjoittelemisessa.

### 3. Hyväksyvä läsnäolo

- ei kritiikkiä – oppilaat eivät arvostele muiden tekemisiä sanoilla tai eleillään
- opettaja on vastuussa palautteen annosta
- harjoitellaan havaintojen tekemistä sen sijaan, että tehdään tulkintoja
- harjoitellaan tapaa puhua, jossa lähdetään itsestä, ”minä koin...”, ”minä tunsin...” ja vältetään yleistäviä lauseita
- ei tarvitse olla yliempaattinen, saa keskittyä itseensä ja omaan laulamiseensa

Ihmiset ovat usein tottuneet puhumaan arvottavin sanoin. Ryhmässä pitää olla tilaa muunlaisen puhutavan harjoittelemiseen. Martina Roos oli Näyttelijäntyötä laulajille -kurssilla (Stadia 2008) erittäin hyvä lempeästi pysäyttämään puhutavat, joissa korostuivat arvottavat sanat kuten hyvä/huono, parempi/huonompi. Sen sijaan hän kysyi: ”Voitko ilmaista sen toisilla sanoilla?” Kokemukseni mukaan tämä on luovaa työskentelyä, sillä arvottavien sanojen sijaan oli löydettävä kuvailevia sanoja.

Hyväksyvä läsnäolo merkitsee konkreettisesti myös sitä, että osanottajat harjoittelevat itsensä hyväksymistä vaillinaisena. Työskentelyssä, jossa jokainen laulaa vuorollaan,

on usein huomattavissa, että hyväksyvän läsnäolon periaate luo työrauhaa. Kun osanottaja voi luottaa siihen, ettei tule torjutuksi tai tyrmätyksi, hän voi yleensä sallia itselleen suuremman liikkumavaran ja ruveta jopa ottamaan riskejä. Keith Johnstone (1979/2007, 30) kirjoittaa osuvasti:

Rentoutuminen ja ahdistus ovat yhteensovittamattomat.<sup>16</sup> (Käännös MK)

Hyväksyvän läsnäolon myötä ihminen voi laskea suojansa. Kun energiaa ei kulu ongelmien peittämiseen tai torjumiseen, voi tapahtua aitoa oppimista. Suojaimet ovat yleensä mitä suurimmassa määrin kehollisia. Kun niistä luopuu, laulaminen ja hengittäminen sujuvat helpommin ja vapaammin. Kehonasentojen lukeminen ja hengityksen aistiminen, sekä äänen kuunteleminen (huokoisuus, paineisuus, kovuus, pehmeys) ovat mielestäni selkeitä mittareita siitä kuinka turvalliseksi on opettajana pystynyt luomaan tilanteen.<sup>17</sup> Ajattelen usein, ettei suojaimista voi luopua ennen kuin se on turvallista. Näin ollen vain aktiivisilla toimilla (sanoilla, katseilla, harjoituksilla, kehon asennoilla, esimerkin avulla) voi luoda ryhmään ilmapiirin, jossa osanottajille on luonnollista laskea suojaimiaan.

Hyväksyvä läsnäolo mahdollistaa myös vertaisoppimisen. Työskentelystä tulee läpinäkyvää, kun haasteita voi työstää turvallisesti muiden edessä. Seuratessaan muiden saamaa ohjausta jokainen osanottaja voi havaita sekä samankaltaisuuksia että erilaisuuksia. Osanottajat huomaavat, että jokaisella on – lähtötilanteesta riippumatta – vahvuuksia ja haasteita. Yleensä he myös näkevät, että muutosta tapahtuu jokaisessa, eli jokainen voi oppia ja kehittyä. Tämän kaltaisessa työskentelyssä tärkeimmäksi seikaksi nousee mahdollisuus tulla nähdyksi ja kuulluksi. Kommunikointi voi silloin olla välitöntä ja aitoa, mikä avaa uusia mahdollisuuksia. Yleensä tämä jo itsessään vähentää merkittävästi esiintymisjännitystä ja/tai esillä olemiseen liittyvää ahdistusta. Samalla kommunikointi tunnetasolla vahvistuu ja muuttuu sekä herkemmäksi että voimakkaammaksi.

### 3.4 Saan olla turvassa lavalla

Laura Mannilan ja Minna Komulaisen vetämällä esiintymiskurssilla TehdasTeatterissa Turussa 2005-2006 koin esiintymiseen ja ilmaisuun liittyvän mullistavan perspektiivin

<sup>16</sup> ”Relaxation is incompatible with anxiety.” (Johnstone 1979/2007, 30)

<sup>17</sup> Martin et al (2010) kuvaa tapoja havaita ahdistusta.

muutoksen. Lähtökohtana työskentelylle, jossa hyödynnettiin kehopsykoterapiaa ja hahmometodia, oli, että lavalla saa olla turvassa. Ihmisen keholliset ja psykologiset suojaimet ja rajat ovat välttämättömiä hyvinvoinnille ja tämän myötä vapautumiselle. Tulin tietoiseksi siitä, kuinka aiempiin kokemuksiini ilmaisutyöstä usein oli liittynyt pakottamista, puskemista, rajattomuutta tai rajojen huomiotta jättämistä. Tällä kurssilla työskentelimme kuitenkin rajoja kunnioittavasti ja rajoja kuunnellen.

Kehopsykoterapian oppien mukaisesti ihminen voi hetkellisesti mennä omien rajojensa yli, mutta sitten ihminen lukitsee itsensä vielä lujemmin (Mannila 2007). Kun esiintyjällä saa olla itselle välttämättömät suojaimet, hän voi olla enemmän läsnä hetkessä ja välittömämmässä yhteydessä muihin. Yleensä tämän voi havaita selkeänä muutoksena kehon tasolla (esim. hengitys tasoittuu tai rauhoittuu, keho ojentautuu ja on vankemmin keskilinjalla), lauluäänessä (tiiviimpi, kantavampi, pakottomampi) sekä keskittymiskyvyssä (pienet virheet vähenevät tai poistuvat, katse on levollisempi, ajatus kantaa fraasian läpi).

Eräässä opettamassani ryhmässä oli herkkä oppilas, jolle omien sanojensa mukaan usein nousi häpeän tunne laulaessa. Ehdotin, että hän käyttäisi nuottitelinettä näköesteenä, jotta voisi keskittyä omaan lauluunsa. Rakensimme yhdessä hänelle suojan. Lauloin ensimmäiset viikot hänen kanssaan, jottei hänen tarvitsisi laulaa yksin. Viikkojen edetessä lauloin yhä vähemmän, lähinnä hyräilin mukana. Telineestä tuli iloinen vitsi, mutta myös tärkeä ja konkreettinen apuväline. Lukuvuoden aikana tapahtui merkittäviä muutoksia ja kevätkonsertissa oppilas kykeni esiintymään muiden kanssa ja myös nauttimaan siitä.

Eräs harjoitus, jota usein teetän ryhmätyöskentelyssä on seuraavanlainen:

#### **4. Reviirin aistiminen**

Osanottajat kulkevat vapaasti tilassa. Lähde kävelemään tilassa. Pysähdy kun löydät paikan, jossa viihdyt. Tuntuuko tämä paikka hyvältä? Voisiko yksi vapaaehtoinen siirtyä ja löytää itsellensä uuden mukavan paikan? Hyvä. Muut saavat halutessaan liikkua.

Yhden ihmisen siirtyminen voi aiheuttaa varsinaisen domino-efektin. Yleensä ihmiset tulevat tämän harjoituksen myötä tietoiseksi hyvinkin alitajuisista ja alkukantaisista reagoititavoista. Etäisyydet oveen, ikkunoihin, seiniin, tuttuihin ihmisiin, tuntemattomiin ihmisiin ja opettajaan ovat yleensä merkitykselliset. Yleensä annan ohjeeksi, että tä-



män harjoituksen kokemuksia voi hyödyntää aktiivisesti esiintymistilanteessa. Voi rauhassa antaa kehonsa aistia etäisyyttä yleisöön, muihin esiintyjiin, pianoon tai flyygeliin ja muuttaa asentoaan tai asemointiaan, kunnes saavuttaa niin mukavan paikan kuin mahdollista.

Eräällä kurssilla harjoittelimme esiintymistä isossa koulusalissa. Olin asettanut ryhmän puolikaareen. Osanottajat lauloivat vuorollaan. Ovi oli ryhmän takana. Esiintymisvuorossa oli oppilas, jolla oli sillä hetkellä vahva esiintymisjännitys, jopa paniikki. Oppilas hyperventiloit, hänen elekielensä oli levoton, lähes tuskastunut. Katse harhaili. Ehdotin, että hän aistisi millä etäisyydellä hän tahtoi olla ryhmästä. Oppilas lähti kulkemaan taaksepäin. Huomasin, että hänen selkänsä nojasi jo seinään, eivätkä hänen oireensa kuitenkaan olleet helpottaneet. Ehdotin, että hän saisi siirtää meitä ryhmäläisiä itselleen sopiviin paikkoihin. Hän pyysi meitä nousemaan tuoleilta, menemään yli puolen salinmitan päähän itsestään ja istumaan lattialle ja hajaantumaa, jotta hänelle jäisi esteettön kulku ovelle. Muutos oli dramaattinen. Oppilaan kehonkieli rauhoittui. Hengitys tasaantui, katse oli fokuoituneempi ja levollisempi, hän jopa hymyili ja nauroi. Laulaessaan hänen äänensä oli kantava, voimakas ja tiivis. Hänellä ei enää ollut ongelmia sävelkulkujen kanssa ja hän muisti laulunsa sanat ulkoa.

Taisin ääneenkin todeta, isäni sanoja toistaen, että ”taikuri on itse eniten hämmästynyt”. En ollut voinut ymmärtääkään kuinka perustavanlaatuisella tavalla turvallisuuden tunteen löytäminen vaikuttaisi, ei pelkästään oppilaan lauluääneen ja ilmaisuun, vaan myös sävelpuhtauteen, fraseeraukseen ja rytmiin. Rauhoittumisen myötä oppilaan kognitiiviset taidot, kuten rytminkäsittely, melodian hallinta, fraseeraus, paranivat huomattavasti. Esiintymisjännitys oli sulkenut pois suuren osan hänen taidoistaan.

Ajattelen yllä kuvaamaani tilannetta, kun luen Keith Johnstonen toteamuksen:

Sen sijaan, että näkisimme ihmiset *lahjattomina*, voimme nähdä heidät *foobisina*, mikä muuttaa täysin opettajan suhteen oppilaisiinsa.<sup>18</sup> (Johnstone 1979/2007, 31. Käännös MK.)

Ryhmäopetuksessa erilaiset psykologiset ilmiöt tulevat selvemmin opettajallekin näkyviin. Esimerkkinä oppilas, joka yksilötunneilla on pätevän ja asiallisen oloinen. Ennen ryhmätunteja tai esiintymisiä hän viittaa kiireisiin, tai sairastuu. Oppilas saattaa itse olla

---

<sup>18</sup> ”Instead of seeing people as *untalented* we can see them as *phobic*, and this completely changes the teacher’s relationship with them. (Johnstone 1979/2007, 31)

tietämätön pelon herättämästä välttelyn tarpeesta, mutta ryhmäopetustilanteessa tämä tulee hyvinkin selvästi esille (vrt Grunwald 1996). Välttelyntarve näkyy kehon asennoissa, ilmeissä, oppilaan hengitystavassa, lauluäänessä. Keho ja ääni saattavat ilmaista häpeää, pyrkimystä päästä pakoon, tai tarvetta sulkea itsensä pois ryhmästä. Yleensä ensiavun voi saada ”jalat maassa”-harjoituksesta, tilan ottamisesta ja kehollisten viestien huomioimisesta.

Apukeino, joka on vastaavanlaisissa tilanteissa auttanut minua esiintyjänä, on ollut ajatus ”ilmaisun volyyminappulasta”:

### **5. Volyyminappula**

Kuvittele, että voit itse säädellä ilmaisun voimakkuutta laulaessasi. Kuvittele, että nappulassa on säätimet 1-10. Valitse itse, millä volyymilla ilmaiset muille laulun sisällön. Mikäli huomaat, että hyperventiloit, katseesi harhailee, tai olet lähtemässä lentoon tai koet epätodellisuuden tunteita ja olet jäämässä itsesi ulkopuolelle, säädä nappulaa selkeästi pienemmälle. (Mannila & Komulainen 2005-2006)

Tämä harjoitus voi parhaimmillaan palauttaa oppilaalle kontrollin tunteen. Kun tietoinen fokus on volyyminappulassa, oppilas pystyy antamaan eleiden, tunteiden, äänen ja musiikin virrata vapaammin itsensä läpi. Kun hän saa täyden luvan itse säädellä ilmaisun vahvuutta ja intensiteettiä, se voi vapauttaa hänet kokemaan laulun kokonaisvaltaisemmin. Tämä on yleensä tärkeä apuväline esiintymistilanteissa. Sen sijaan, että pyrkii pakonomaisesti olemaan musiikissa, eläytymään ja ”heittäytymään”, voi keskittyä välttämättömän turvan rakentamiseen ja ylläpitämiseen. Omien rajojen kunnioittaminen mahdollistaa yleensä myös muiden rajojen kunnioittamisen. Kun ihminen on enemmän itsessään ja reagoi lempeästi ja kuuntelevasti esimerkiksi omaan pelkoonsa, omiin jännityksiinsä, omiin havaintoihinsa ja omiin tunteisiinsa, on hän valmiimpi hyväksymään näitä ilmiöitä muissa. Myötätunto itseään kohtaan voi vahvistaa kykyä kokea empatiaa muita kohtaan. Omien rajojen kuunteleminen on tärkeä osa itseohjautuvuutta ja itseenäisyyttä.

### **3.5 Rutiinien ja rituaalien merkitys**

Käytän yleensä opetuksessani aika harvoja harjoituksia. Saatan tehdä niistä muunnoksia, mutta lämmittelyt ja alkurutiinit ovat yleensä pitkälti samoja. Samoina tai samankal-

taisina toistuvat harjoitukset luovat vankan rakenteen, jonka sisällä on turvallista ja tuttua toimia. Pysyvyys ja jatkuvuus mahdollistaa laskeutumisen hetkeen. Ryhmässä on yleensä paljon samanaikaisia tapahtumia – ihmisillä on erilainen vire eri päivinä, voi olla risteileviä ajatuksia, tunnetiloja ja alitajuisia tapahtumia. Harrastelijalaulajilla on myös laulamisen ulkopuolista arkielämää, josta heidän on irtauduttava voidakseen orientoitua luovaan työskentelyyn. Samankaltaisina toistuvat harjoitukset antavat tukea kaoottiseenkin olotilaan. Ennakoitavuus luo turvallisuuden tunteen. Harjoitukset voivat muodostua ankkureiksi, joita voi käyttää muuallakin elämässä.

Lämmittelyt luovat edellytyksiä siirtyä ajattelusta kohti aistimista. Ne ovat rituaaleja tai siirtymäriittejä joiden avulla ryhmä voi yhdessä siirtyä arkielämän aineellisesta maailmasta kohti ideoiden, tunteiden ja elämyksien kokemista. Jungilainen terapeutti Anthony Stevens kirjoittaa, että rituaalit kanalisovat energiaa (Stevens 1997, 369). Ne voivat olla julkisia tai yksityisiä, uskonnollisia tai analyyttisiä. Rituaaleissa jokin yksilön aiko- muksia isompi ottaa vallan. Stevensin mukaan henkilökohtainen tahto uhrataan yhteisön tahdon hyväksi: Itse johtaa Minän sijaan (Stevens 1997, 369-370).

Yksilöistä muodostuu ryhmä. Toimintaa ohjaavat tietyt päämäärät, tietyt toimintavat ja tietynlainen ilmapiiri. Toistuvat harjoitukset tai puhutavat voivat vahvistaa näitä erityispiirteitä. Niiden myötä ryhmä pystyy itse nopeasti virittäytymään luovaan työskentelyyn ja kykenee itse säätelemään toimintaansa paremmin. Vähitellen ryhmä pystyy, myös ilman opettajan aktiivista panosta, itse kannattelemaan työrauhaa ja toteuttamaan hyväksyvää läsnäoloa. Tämän myötä oppilaat tulevat yhä itsenäisimmiksi ja vähemmän riippuvaisiksi opettajasta tai opettajan toiminnasta. Ryhmässä olevat erilaiset temperamentit, ajatukset, käsitykset ja olemisen tavat tulevat vahvemmin näkyviksi. Ihminen uskaltaa ikään kuin olla rohkeammin oma itsensä, mikä rikastuttaa myös ryhmää. Kun osanottajat voivat luottaa siihen, että heidän tarpeensa ja ajatuksensa saavat ryhmältä hyväksyntää ja vahvistusta muuttuu heidän toimintansa joustavammaksi. Tämä jo itsessään hälventää esiintymisjännitystä. Se myös mahdollistaa rikkaamman tunneilmaston, ja vahvemman ja monipuolisemman äänen käytön.

## 4 Leikit ja spontaanisuus

Ryhmätyöskentelyssä mielekkäintä on mielestäni leikkiminen. Erityisesti aikuisille tekee yleensä hyvää saada nauraa ja hassutella. Leikin kautta on myös hyvä oppia, voi antaa itsensä kokeilla, mokailla, tutkia ja testata. Oppilas voi löytää itsestään uusia, ehkä unohdettuja, puolia. Improvisointi voi avata itsekritiikin hiljentämää luovuutta, äänileikit voivat vahvistaa oppilaan kontaktia omaan ääneensä, ja virtaava työskentelytapa voi vahvistaa esiintymistaitoja ja lauluteknistä osaamista.

### 4.1 ”Luota ekaan impulssiin” – improvisoinnista vauhtia

Aika tavallinen ohje laulajille on pyytää tekemään enemmän, ilmaisemaan enemmän tai antamaan enemmän tunnetta. Itse totuin ajattelemaan itsestäni, että ilmaisen liian vähän. Moniin esiintymiskokemuksiin liittyi minulla myös selkeää paniikkioireilua (hyperventilaatio, kehon sulkeutuminen, ajatuksen sumeneminen, äänen huokoisuus, kykenemättömyys keskittymiseen sekä epätodellisuuden tunne). Eräs ratkaiseva apukeino on minulle ollut Martina Roosin lähestymistapa Näyttelijäntyötä laulajille -kurssilla (Stadia 2008). Harjoittelimme kurssin aikana joka kerta improvisaatioteatterin peruspiilaria: Luota ensimmäiseen impulssiin. Esiintyjä, olkoon sitten harrastelija ensimmäisellä laulutunnillaan tai ammattilainen, yleensä jumittaa pyrkiessään valitsemaan ja valikoidaan eri ideoidensa välillä. Empiminen, valitseminen ja pohdiskelu vievät aikaa ja jähmettävät ihmisen. Se myös vie pois tästä hetkestä, kehon ja aistien maailmasta, ajateluun ja omien sisäisten ristiriitojen pariin.

### 6. Aarrearkku

Tämä on pariharjoitus. Kuvitelkaa parinne kanssa, että välissänne on aarrearkku, josta voitte poimia sanoja (substantiiveja). Ei ole olemassa sääntöjä, saat toistaa samaa sanaa, saat toistaa kaverin sanan. Voitte assosoida ja tehdä mielleyhtymiä, tai sanat voivat tulla täysin sattumanvaraisesti. Jos ja kun jompikumpi jumittaa, on toisen tehtävä kysyä: ”Joo, ja...”, tai houkutella ”anna tulla vaan”-ohjeilla tai laittaa kätensä aarrearkkuun ja nostaa sieltä kaverille esiin ”jokin”. Mitä nopeammin saatte sanat virtaamaan, sen hausکمپی on leikkiä. (Martina Roos, Näyttelijäntyötä laulajille, Stadia 2008)

Käytän tätä leikkiä lähes kaikissa ryhmäopetustilanteissa. Jo muutamassa minuutissa ryhmä on siirtynyt kohti hausکمپaa, vapaampaa ja virtaavampaa ilmapiiriä. Yleensä

annan oppilaiden leikkiä kunnes tilassa raikuu nauru. Joskus siirrymme suoraan aarreakusta muihin leikkeihin. Kun haluan vahvistaa ”luota ekaan impulssiin”-ajatusta nimenomaan tekniikkana, jota voi soveltaa kaikkeen luovaan tekemiseen, selitän tai avaan harjoituksen keskustelulle, havainnoille ja analyyseille.

Keith Johnstone toteaa spontaanisuudesta:

On mahdollista muuttaa mielikuvituksettomat ihmiset mielikuvituksellisiksi hetkessä. (Johnstone 1979/2001, 74)

Kokemukseni aarreakkuharjoituksen parissa vahvistavat tämän havainnon. Ryhmä voi hetkessä siirtyä rohkeampaan ilmaisuun ja välittömämpään kommunikaatioon.

## 7. Kävelyt

Lähde kävelemään tilassa. Anna kehon painon mennä jalkojen kautta lattiaan. Keskity pienen hetken ajan siihen, miten jalat koskettavat lattiaa, ja miten paino siirtyy puolelta toiselle.

Lähde sitten kävelemään nopeasti. Vauhtia voi vaihdella, esim.:

- Nopea – hidas – unenomaisen hidas – bisoku (stilli)

Voi myös vaihdella elementtejä, missä kuljetaan:

- Vesi – puuro, joka vastustaa jokaista liikettä – ilmaa kevyempi kaasu, maan vetovoima heikko

(Martina Roos, Näyttelijäntyötä laulajille, Stadia 2008)

Kävelyt ovat oiva tapa yhdistää kehollista aistimista ja mielikuvitustyötä. Samalla kävely vahvistaa kontaktia painovoimaan, minkä myötä osanottajat voivat säädellä tunteidensa intensiteettiä. Kuten kaikki Keith Johnstonen luomat harjoitukset, on tämäkin yksinkertainen. Yleensä lähden uuden ryhmän kanssa itse mukaan kävelemään, sillä näin kukaan ei jää ulkopuoliseksi tarkkailijaksi. Näytän esimerkilläni, että saa leikkiä, saa astua arkiminänsä ulkopuolelle.

Kävelyjä voi jalostaa. Ohjaaja voi nimetä vauhdin tai elementin ja todeta ”nyt”. Näin osanottajat voivat vahvemmin aistia muutoksen hetken ja sen tuoman impulssin. Harjoituksen voi halutessaan avata. Voidaan keskustella esimerkiksi siitä, mitä kehollisia kokemuksia erilaiset elementit ja vauhdit tuovat mukanaan. Näin harjoitus palvelee suoraan esimerkiksi lavailmaisua ja kehoyhteyttä. Avaan erilaisia harjoituksia yleensä silloin, kun haluan, että ryhmäläiset lähtevät kotiin mukanaan jotakin ”kättä pidempää”, eli jonkun työvälineen, jonka he voivat ottaa käyttöön. Harjoituksen avaaminen voi siis

palvella autonomiaa. Mikäli aikaa on vähemmän tai ryhmätunnin pääpaino on työskentelyssä laulujen parissa, käytän yleensä aarrearkkua ja kävelyjä ryhmän virittäytymiseen ennen kuin menen ohjelmassa eteenpäin.

Johnstonen ehkä suurin oivallus liittyy tyrmäyksiin (blocking). Usein ihminen sulkee pois mahdollisuuksia torjunnan kautta. Olemalla reagoimatta muiden tekemiin aloitteisiin ja tyrmäämällä omia spontaaneja reaktioitaan, ihminen rajoittaa ja pysäyttää luovaa toimintaa. Johnstone kutsuu aloitteita ”tarjouksiksi” (offer). Hyväksymällä toisen tarjouksen improvisointi etenee, tyrmäämällä tekeminen pysähtyy. Johnstonen kuvailemalla joo, ja.. – harjoituksella voi harjoitella tarjousten ehdotonta hyväksymistä. (Johnstone 1979/2007, 95-97).

Passiivisuuden, hidastelun ja empimisen takana on yleensä (tiedostamaton) tyrmäys. Johnstone toteaa, että on ihmisiä, jotka mielellään sanovat ”ei”, ja niitä, jotka mielellään sanovat ”kyllä”. Ne jotka sanovat kyllä saavat palkintona elämyksiä ja seikkailuja. Ne jotka sanovat ei saavat palkintonaan turvallisuuden tunteen. (Johnstone 1979/2007, 92) Tyrmäys on Johnstonen mukaan eräs aggression muoto. Lukiessani Johnstonea havahduin huomaamaan kuinka usein tavanomainen laulutunti tai soittotunti perustuu nimenomaan tyrmäyksille ja pysäytyksille. Opettaja ”auttaa” pysäyttämällä, korjaamalla tai antamalla lisäohjeita. Yleensä tuloksena on oppilaan muuttuminen passiiviseksi. Oppilas alkaa ennakoida pysäytyksiä ja vääriä ääniä tai väärää tekemistä, jolloin aloitteiden tekeminen vähenee ja ilmaisu on rajoittuneempi. Tämä yleensä myös vahvistaa kehollisia jännityksiä ja lukkoja.

Näiden työvälineiden – aarrearkun, kävelyjen ja joo,ja-harjoitusten – taika perustuu mielestäni siihen, ettei mitään taikaa oikeastaan ole. Luovuus voi syntyä noudattamalla helppoja ja selkeitä toimintatapoja. Vaikka työskentely voi koskettaa ihmistä syvästi, kuten kerron myöhemmissä luvuissa, pääasiassa ei ole syvien tunteiden tai kokemusten työstäminen vaan luova tekeminen. Nämä harjoitukset muodostavat rakenteen, joka mahdollistaa spontaanin ilmaisun pakottamatta, puskematta ja vaatimatta.

#### 4.2 Äänileikit

Laulupedagogi Oren Brown toteaa, että laulun opiskelu voi johtaa joko terveelliseen tai haitalliseen lopputulokseen. Tärkeä osa laulun opiskelua on oppia integroimaan koko laaja ääniala, jonka luonto on ihmiselle antanut. (Brown 1996, xiv). Brownin mukaan

laulunopiskelu on tutkimusretki. Kyse ei ole niinkään äänen tuottamisesta, kuin siitä, että oppii millä tavalla antaa äänen tapahtua (*"let sounds happen"*) (Brown 1996, xiii).

Äänenkäytön taustalla on primaaliääni. Primaaliäännet eivät ole tahdonalaisia, vaan nousevat tunteista ja kehollisista tarpeista käsin. Brownin mukaan alkukantaisesta ääntelystä, jota säätelee aivorunko ja aivojen vanhimmat osat, on suora kontakti tietoiseen ajatteluun ja aivojen pinnallisempiin kerroksiin. (Brown 1996, 1-2). Hän toteaa:

Primaaliääni on refleksinomainen ääni, joka tuottaa tunneilmaisua. Se on se ääni, jonka päästät ajattelematta, kun olet huvittunut tai kun säikähdät tai suutut. Sana primaali viittaa ensimmäiseen, uuteen, alustavaan, ainutlaatuihin, perustavanlaatuihin, uniikkiin tai alkuperäiseen.<sup>19</sup> (Brown 1996, 2. Käännös MK.)

Brownin mukaan jokaisen primaaliääntely on erilaista, mikä kertoo jokaisen äänen erityisyydestä ja ainutlaatuisuudesta. Ryhmätyöskentelyä ajatellen tärkeäksi nousevat Brownin kysymykset (Brown 1996, 3, käännös kirjoittajan): "Paljonko voit luottaa ääniin, joita tuotat ajattelematta?", "Käytätkö sitä laulaessasi?" "Tiedätkö miten jatkat sen käyttämistä koko ohjelmistosi läpi?" "Ehkä pelkää näyttäväsi hölmöltä jos näytät sisimmät tunteesi?" "Näetkö sen heikkouden merkinä?"

Brownin mukaan laulunopiskelijan on löydettävä polku takaisin lapsenomaiseen spontaanisuuteen jossa ihminen vapautuu kaikista rajoitteista. On tärkeää löytää uudelleen kontakti omaan vaistonvaraiseen olemukseensa, niin että voi poistaa luonnollista äänenkäyttöä rajoittavat esteet. (Brown 1996, 3). Itse koen, että aikuisena voi olla mahdollista poistaa kaikki rajoitteet, eikä se välttämättä ole edes toivottavaa. Oppilaita voi ohjata kohti tietoisempaa irti päästämistä ja säätelystä. Ryhmäopetuksessa oppilaat voivat äänileikkien avulla löytää kehostaan ja mielestään uusia tai unohdettuja puolia, ja päästä vahvempaan yhteyteen aistinvaraisen äänenkäytön kanssa. Eräs usein käyttämäni äänileikki tai äänenlämmittelykeino on huokaus, yhdistettynä äänen kanssa liukumiseen. Tämä on hyvinkin tuttu harjoitus esimerkiksi kuorojen äänenavauksista.

## 8. Huokaus-liukuminen

Nosta kädet pään yläpuolelle. Päästä pitkä "haaa"-ääni samalla kuin päästät pään kohti lattiaa. Polvet voivat olla voimakkaastikin koukussa. Pää alaspäin päästä leukasi, kieleksi, har-

---

<sup>19</sup> "Primal sound, then, is the reflexive sound which produces emotional expression. It is the sound you make without thinking, when, you are amused or startled or enraged. The word *primal* has the connotation of being first, new, initial, uncopied, unique, basic, fundamental, original." (Brown 1996, 2)

tiasi ja kätesi kohti lattiaa. Anna painovoiman vaikuttaa kehoosi. Aisti hengitys selässä ja keskity siihen, että uloshengitys virtaa vapaasti. Aisti miltä tuntuu niskassa, selässä, vatsassa. Voit liikuttaa käsiä ja saada joustoa alaselkään. Voit leikkiä korkealla äänellä ja liukua. Voit sitten leikkiä matalalla äänellä ja liukua. Voit seuraavaksi liukua äänellä ylhäältä alas ja takaisin ylös ja tehdä vapaita liukuja.

Tämän harjoituksen tarkoitus on saada vahva kokemus niskan, leuan ja kielen alueen vapautumisesta, keskittyä uloshengityksen virtaukseen ja saattaa oppilaat yhteyteen koko äänialaansa. Äänen eri rekisterit tulevat tutummiksi. Huoneessa kajahtaa yleensä varsinainen älämölö, mikä vaikuttaa virittävän ihmiset kohti yhä sallivampaa otetta. Monesti osanottajat ovat kommentoineet, että harjoituksen aikana ääni liikkuu vapaammin ja rekisterinvaihdokset sujuvat jouhevammin.

### **9. Maalipurkki**

Kuvittele, että oikealla puolellasi, hartiakorkeudella, on tikkataulu. Kuvittele, että vasemman jalkasi edessä on maalipurkki. Kiinnitä pensseli oikeaan kyynärpäähäsi. Ota maalia purkista. Maalatessasi tikkataulun napakymppiä pienin pyörivin liikkein pensselistä irtaa "mmm"-ääni. Ota lisää maalia. Maalaa seuraava ympyrä, joka on edellistä isompi. Pensselistä lähtee taas mm-ääni. Ota lisää maalia, nyt pensselistä lähtee malatessa ng- tai rrr-ääni. Tartu seuraavaksi pensselistä kiinni kädelläsi ja maalaa isoja ympyröitä. Samalla pensselistä lähtee vapaassa järjestyksessä eri vokaaliäänteitä.

Tämän harjoituksen myötä liikutaan erilaisten äänteiden kautta kohti hallitumpaa ääntä. Keskiössä on kuitenkin vapaa ääntely vailla selkeää sävelkorkeutta. Lienee tärkeää huomauttaa, että kaikki tässä työssä kuvatut harjoitukset ovat ajateltu klassisen äänenkäytön kautta. Kurkunpää on matalalla ja ilmavirta vuolas. Harjoitusten myötä pyritään saamaan rekisterinvaihdokset (rinta-pää, ja pää-huiluääni) joustaviksi.

### **10. Aarrearkku äänillä**

Aarrearkusta voi myös poimia vuorotellen ääniä. Äänet voivat olla ihan mitä vaan, ei tarvitse olla laulua tai edes lähellä laulua. Myös hiljaisuus on ääni.

Tämä on yleensä hyvinkin voimakas harjoitus. Sitä tehdessä on tavallista, että muuttamat osanottajat kokevat epämukavuutta, häpeää tai jopa ahdistusta. Silloin voi keventää tai vähentää otetta. Yleensä teetän ennen aarrearkkuharjoitusta äänillä jonkun toisenlaisen äänileikin. Tätä harjoitusta käytän harvoin täysin uudella ryhmällä. Aarrearkku äänillä on kuitenkin mitä oivallisin lämmittelyharjoitus improvisointia varten. Luota



ekaan impulssiin toimii tässä johtotähtenä, minkä myötä oppilas voi päästä kontaktiin oman spontaanin ääneenkäyttönsä kanssa. Yleensä laulaminen kuulostaa tämän jälkeen rikkaammalta. Siinä on laajempi ääniala, enemmän nyansseja ja värejä. Ilon, naurun ja hassuttelun kautta äänenkäyttö on energisempää ja voimakkaampaa.

Musiikkiopistossa opiskeleville oppilailleni äänileikit voivat tarjota huimia kokemuksia, ehkäpä siksi, että ne rikkovat niin voimakkaasti yksinlaulun kaavoja – saa käyttää ääntään huolehtimatta sen laadusta tai säveltasoista. Saa leikkiä ja löytää poissuljettuja puolia äänestään, kuten rosoisuutta, ronskiutta, rumuutta, epätasaisuutta. On herkkua kuulla, kuinka jonkun oppilaan rekisterinvaihdos voi ensin lähteä hyppimään ja pomppimaan holtittomasti, kunnes se hetken päästä jo saattaa lauluissa sujua joustavammin kuin yleensä. Äänileikit vahvistavat luottamusta oman ääneen ja kehon rakenteisiin. Monesti musiikkiopisto-oppilaita leimaa varovaisuus, empiminen ja kontrollointi. Siinä, missä aikuisella oppilaalla empiminen voi liittyä laulamisen vähyyteen ja kokemuksen puutteeseen, voi musiikkiopistossa opiskelevien nuorten empiminen liittyä nimenomaan harjoitteluun, tiettyihin musisointitapoihin ja vahvoihin kokemuksiin. Lukkiutumisen on siis jossain määrin harjoittelun ja opetuksen tulos, vaikkakin tahaton sellainen.

#### 4.3 Leikin merkitys

Keith Johnstone toteaa, jokseenkin kärjistäen:

Monet opettajat pitävät lapsia epäkypsinä aikuisina. Tuloksena voisi olla parempaa ja kunnioittavampaa opetusta, jos aikuisia pidettäisiin degeroituneina lapsina. Monet normaalit aikuiset ovat katkeria, epäluovia, pelokkaita, mielikuvituksettomia ja hyvin vihamielisiä. Sen sijaan, että oletettaisiin syntyneen sellaisiksi tai että sellainen kuuluu aikuisuuteen, heitä voitaisiin pitää ihmisinä, joita kasvatus ja koulutus on vahingoittanut. (Johnstone 1997/2001, 77)

Koulutus, kasvatus ja erilaiset elämäkokemukset voivat muodostua vapaata ilmaisua rajoittaviksi ajatuksiksi ja toimintamalleiksi. Leikin myötä on mahdollista luoda kontakti spontaanimpaan olotilaan, jossa yliminä ja sen rajoittavat säännöt eivät hallitse. Leikin virrassa itsetietoisuus voi vähentyä. Leikin myötä vahvistuu yleensä myös kokemus ryhmään kuulumisesta.

Johnstone toteaa, että idea taiteesta itseilmaisuna on historiallisesti katsottuna outo. Suurimman osan historiaa taiteilija on nähty välineenä jollekin suuremmalle – hän ei luo, vaan välittää. (Johnstone 1979/2007, 78) Tämän ajatuksen seuraksena luova prosessi ei välttämättä vaadi ponnisteluja, vaan on vaivaton (effortless) (Johnstone 1979/2007, 79-80). Leikin avulla voi löytää tällaisen vaivattomuuden musiikin tekemiseen.

Leikit ovat myös hyvä tapa harjoitella stressin säätelyä. Leikin ja spontaniteetin suurimpia esteitä ovat pelot kuten pelko, että vaikuttaa hullulta tai psykoottiselta, rivolta, ei-omaperäiseltä tai tavalliselta (Johnstone 1979/2007, 82-88). Ryhmätyöskentelyssä hulluuden pelko, tai sen lievempi muoto eli pelko kontrollin menettämisestä, voi tulla jo heti alkumetreillä vastaan. Johnstone toteaa, että ihmiset yleensä tarvitsevat oppaan tai ohjaajan, joka näyttää heille tietä. Opettajat voivat olla "[i]hmisiä, jotka ovat käyneet kielletyillä alueilla ja selviytyneet vahingoittumattomina" (Johnstone 1979/2001, 83). Hän toteaa:

Minä olen leikkisä oppilaitteni kanssa, samalla kun näytän heille, että minun pääni sisällä on aivan yhtä monta kuollutta nunnaa tai suklaaskorpionia kuin kenen tahansa muun, ja silti minä kykenen toimimaan hyvin sulavasti ja järkevästi. Ei riitä, että *kertoo* oppilaalle, että häntä ei voi pitää vastuussa mielikuvituksensa sisällöstä; hän tarvitsee opettajan, joka on elävä todiste siitä, että hirviöt eivät ole todellisia ja että mielikuvitus ei voi tuhota ketään. (Johnstone 1979/2001, 83)

Laulunopettajan on jatkuvasti tehtävä luovaa työtä ja työskenneltävä itsensä kanssa. Ilman omaa kokemusta luovasta työstä ja sen tuomista haasteista on vaikeaa ohjata muita turvallisesti. Tärkeää on mielestäni myös muistaa, että räävittömyys, tavanomaisuus tai hulluus eivät ole itseisarvoja, eivätkä sinänsä merkkejä luovuudesta.

## 5 Luovassa virrassa toimiminen

Usein laulu- ja soitinopetuksessa harjoitellaan tarkkuutta. Tarkkuus sekä hahmottamisen tasolla (rytmi, sävelkulut, sanat, lausuminen) että motorisella tasolla (liikkeiden ergonomisuus, pientenkin virheasentojen tai virheliikkeiden huomioiminen) ovat välttämättömiä hyvälle laulamislle. Oppilaiden on tärkeää opetella virheiden havaitsemista ja korjaamista, jotta he voivat harjoitella ja työskennellä itsenäisesti. Musiikinopiskelun keskiössä ovat liikkeiden ja sävelten toistaminen. Yhtä tärkeää kuin teknis-mekaaninen tarkkuus on mielestäni oppilaiden totuttautuminen luovaan toimintaan ja virtaavuuteen. Esiintyessä ei voi pysäyttää musiikkia eikä korjata virheitä. Improvisointi antaa kyvyn sopeutua olosuhteisiin ja reagoida muutoksiin myönteisesti ja positiivisesti. Varsinkin ryhmässä tapahtuva yhteismusisointi, oma virtaava musisointi, sekä muiden kokonaisvaltainen aistiminen ja havainnointi ovat tärkeä osa muusikon kasvuprosessia. Olen löytänyt välineitä virtaavuuden opettamiseen Timothy Gallweyn Inner Game -lähestymistavasta (Gallwey 1975/1986).

### 5.1 Inner Game -lähestymistapa

Opinnäytetyössäni (Kivinen 2011) kuvailin omaa harjoitusprosessiani, jossa hyödynsin Inner Game -lähestymistapaa. Gallweyn mukaan kehollinen oppiminen tapahtuu parhaiten virheitä sallien ja tiedostamatonta, kehollista ja intuitiivista puolta hyödyntäen. Hän jakaa ihmisen mielen kahteen osaan: Minä 1 – tietoinen, verbaalinen puoli, sekä Minä 2 – kehollinen, aistinvarainen, tiedostamaton puoli (Gallwey 1975/1986, 18-20). Kognitiivinen oppiminen ja ”kouluoppiminen” hyödyntävät yleensä Minä 1-ominaisuuksia. Gallweyn mukaan kehollisempi tapa oppia mahdollistaa kontaktin aivojen syvimpiin ja vanhimpiin osiin sekä hermostolliseen järjestelmään (Gallwey 1975/1986, 12). Esteen orgaaniselle oppimisprosessille muodostaa usein sisäinen dialogi:

Useimmat pelaajat puhuvat kentällä koko ajan itselleen. 'Nouse verkkolle palloa vastaan.' 'Pidä hänet rystilyönnin puolella', 'Pidä katseesi pallossa.' 'Koukista polvesi.' Käskyjen sarja on loputon.”<sup>20</sup> (Gallwey 1975/1986, 18. Käännös MK.)

---

<sup>20</sup> Most players are talking to themselves on the court all the time. “Get up for the ball.” “Keep it to his backhand”, “Keep your eyes on the ball.” “Bend your knees.” The commands are endless. (Gallwey 1975/1986, 18)

Dialogia seuratessa saa kuvan, ettei Minä 1 näytä luottavan Minä 2:en kykyyn suorittaa toivottua tehtävää. Tämä aiheuttaa jännityksiä. Minä 1 ei välttämättä tiedosta omaa hajottavaa toimintaansa, mikä usein johtaa kriittisyyden kierteseen. (Gallwey 1975/1986, 18–19). Laulunopetuksen suhteen ongelmiksi muodostuvat:

- Ohjeiden (liian suuri) määrä
- Verbaaliset ohjeet esimerkin sijaan, mikä aktivoi Minä 1-kanavan
- Ohjeiden absoluuttisuus, tilannekohtaisuuden sijaan
- Arviointi ja kriittisyys myönteisyyden sijaan
- Virheiden liiallinen huomiointi
- Heikko luottamus kehoon
- Heikko ymmärrys kehon tavasta oppia

Inner Game -työskentelyssä virheitä ei useimmiten huomioida eikä niiden sallita pysäyttää tekemistä. Sen sijaan tekemistä voidaan jalostaa selkiyttämällä musiikillisen esimerkin kautta toivottua kehollista toimintatapaa tai sävelkulkua, rytmiä jne. Tietoinen mieli voi hahmottaa selkeän päämäärän, mutta kehollisen ja intuitiivisen puolen on annettava mahdollisuus löytää tapa suorittaa annettu tehtävä (Gallwey 1975/1986, 39-54. Green ja Gallwey 1987 sisältää montaa inspiroivaa musiikillista harjoitusta).

Ryhmäopetustilanteessa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaita voi ohjata laulamalla itse mukana, säestämällä elävästi ja itse heittäytymällä musiikin virtaan. Tämä voi myös tarkoittaa sitä, että etukäteen päätetään, toistetaanko jokin harjoitus, sävelkulkua tai rytmikuvio esimerkiksi viisi kertaa riippumatta siitä, miten oppilas suoriutuu tehtävästä. Näin toistaminen ei muodostu rangaistukseksi. Uutta kappaletta opetellessa tämä voi olla mikä parhain tapa oppia. Mikäli työskennellään keskeytyksittä ja tekemisessä on poljento, ryhmä tai yksittäinen oppilas pystyy yleensä lyhyessä ajassa opettelemaan laajojakin kokonaisuuksia.

Oppilaan työskennellessä virtauksessa tapahtuu yleensä suurta kehollista ja musiikillista vapautumista. Hän huomaa usein itse kehossaan olevan tiedostamattoman voiman, ja pystyy valjastamaan sen oman mielikuvituksensa palvelukseen. Opettajan tehtävä voi olla esimerkiksi kannustaa (”jatka vain”), rajata tehtävää (”keskeytään nyt vain rytmiin ja annetaan melodian tulla itsestään”) tai toimia musiikillisena leikkiverina joka heittäytyy yhteismusisointihetkeen.

Inner game -lähestymistapaa leimaa sallivuus, eli siinä vältetään Johnstonen kuvaamia tyrmäyksiä. Sen sijaan pyritään löytämään ongelmille luovia ja kehollisia ratkaisuja. Virtaava työskentely nostaa spontaanisti esiin ideoita ja ratkaisuja sekä oppilaalle että opettajalle. On tärkeää havaita myös orastavat ideat. Pieni sivulause, kehon liike, katseen suunnan muutos, muutos äänensävyssä tai äänen soinnissa voivat toimia tärkeinä oppaina tässä työskentelyssä. Opettaja voi toimia peilinä, joka reagoi oppilaan ideoihin musiikin kautta, oman kehonkielensä kautta tai imitoimalla.

Inner Gamen kautta voi saada yhteyden alitajunnan virtaan, jolloin oppiminen muuttuu itseään korjaavaksi prosessiksi. Opettajan ei tarvitse puuttua kaikkeen, eikä kaikkia virheitä tarvitse ”korjata”. Ne voivat kadota itsestään. Pienryhmäopetuksessa jokaisen oppilaan yksilöaika voi olla hyvinkin lyhyt. Tämä voi olla hedelmällistä, sillä opettaja voi nopeasti havaita oppilaiden välisiä eroja (oppimistavat, hahmottamistavat). Opettaja voi harjaantua aistimaan mitkä virheet ovat sellaisia, että niihin pitää erikseen puuttua, ja mitkä sellaisia, että ne tekemisen myötä poistuvat. Yleensä opettaja huomaa myös ketkä ovat ankaria oppijoita, joiden on hyvä höllentää otetta ja ketkä taas ovat niitä, jotka tarvitsevat ja kaipaavat selkeitä vaatimuksia ja ohjeita.

Seuraava harjoitus on eräs keino harjoitella virtaavaa työtapaa. Tämäkin harjoitus on Martina Roosin Näyttelijäntyötä laulajille-kurssilta (Stadia 2008)

### **11. Vie impulssi loppuun asti**

Leikitään aarrearkkua, mutta sanojen jälkeen siirrytään lauluihin. Laulun teksti otetaan joko sanoina, lauseina tai laulettuina fraaseina aarrearkusta. Työskentelyssä keskitytään siihen, että käden liike jatkuu fraasin loppuun asti. Näin viedään siis impulssi loppuun asti. (Martina Roos, Näyttelijäntyötä laulajille, Stadia 2008)

Tämä harjoitus on yleensä hyvinkin paljastava. Käden liike voi muuttua määrätietoises- ta epämääräiseksi, jolloin intensiteetti lopahtaa. Näin käy myös lauluäänelle. Fraasi ehkä alkaa energisesti, mutta ennen loppua sen tenho ja energia ovat selkeästi heikompi. Kun oppilas oppii viemään impulssin loppuun asti laulu ja esiintyminen muutuu yleensä merkittävällä tavalla. Tekemiseen syntyy energinen virtaus, joka imaisee kuulijan mukaansa. Yleensä myös yleisilme rauhoittuu, sillä oppilas löytää yhden asian johon keskittyä muun tapahtuessa ikään kuin itsestään.

Lamaannuttava itsekritiikki ja perfektionismi voivat estää virtauksen. Ankaruus voi näytettyä oppilaassa esim. ähkyilynä, tuskailuna, kärsimättömyytenä, pelkona, lamaantumisena, itkuisuutena, ahdistuksena tai pysähtymisenä. Kehollisella tasolla liikkeet voivat olla kulmikkaita, jäsentymättömiä, puuskaisia, epäfokusoituneita. Yleensä oppilas ei ole keskilinjalla vaan kehon raajat, pää ja katse liikkuvat sattumanvaraisesti eri suuntiin. Laulusta ei synny tarinaa, eivätkä tunteet virtaa äänessä vapaasti. Sen sijaan laulu leimaa usein poukkoileva esittämistapa. Yleensä jokainen oppilas kuitenkin kokee laulaessaan virtaavan hetken. Pyrin huomiomaan sen kysymällä esimerkiksi: Huomaaitko mitä tuossa tapahtui? Miltä tuntui, kun lauloit tuon kohdan? Pyrin vahvistamaan oppilaan omia sanoja kokemalleen jotta se voisi muodostua ankkuriksi, kokonaisvaltaiseksi kehomielen kokemukseksi, johon voi palata ja jota voi vahvistaa.

Muiden opetuksen seuraaminen on oppilaille yleensä valaisevaa. Oppilas näkee kuinka ihminen itse kritiikillä, pysäyttelyllä ja kontrolloinnilla voi estää itseään oppimasta ja kehittymästä. Usein ryhmässä havainnointi osoittaa myös sen, kuinka suuresti laulajan oma käsitys laulutapahtumasta (onnistuinko/epäonnistuinko) voi erota muiden havainnoista. Monesti ryhmäläiset ovat aistineet vapaamman äänen ja vahvemman ilmaisun, vaikka laulaja itse olisi kokenut epäonnistuneensa. Tällaisina hetkinä ryhmän välittömät aisti- ja tunnereaktiot ovat korvaamattomat.

## 5.2 Luovista hetkistä muusikon vireeseen

Improvisointi ja leikkiminen luovat edellytyksiä luovalle harjoittelulle ja opiskelulle. Harjoitukset muuttavat ryhmän ilmapiiriä ja osanottajien mielentilaa, mutta olen huomannut, että ne myös palvelevat opettajan kykyä tehdä havaintoja. Voin opettajana luottaa omiin ideoihini ja liikkua sujuvammin luovassa virrassa. Mielikuvat ovat hyvin lähellä. Anthony Stevens (1997, 370) toteaa:

”Kaikkein jännittävin paikka on [...]: tunnetun ja tuntemattoman rajavyöhyke – sillä se on täynnä mahdollisuuksia, jotka voivat tulla todeksi; ikinä ei tiedä mitä seuraavaksi tulee tapahtumaan. Kaikkein luovin suhtautumistapa on avoimuus näille tapahtumille. Se, ettei ikinä vaadi niitä mukautumaan ennaltamääritellyyn dogmaan, vaan antaa niiden kehittyä, katsoen mihin ne johtavat.” (Käännös MK) <sup>21</sup>

<sup>21</sup> ”Den mest spännande platsen att vara på är [...]: gränzonen mellan det kända och det okända – därför att den är full av realiserbara möjligheter; man vet aldrig vad som skall hända härnäst. Den mest kreativa hållningen är att vara öppen för dessa händelser, aldrig tvinga dem

Eräs oppilas lauloi ryhmätunnilla aariaa. Hänen olemuksensa oli keskittynyt suoritukseen, eikä hän katsonut muita ryhmäläisiä. Katse oli kiinnittynyt lattiaan. Pyysin muutamaa oppilasta riisumaan kenkensä ja seisomaan tuoleille salin perällä. He saivat esittää lempeitä ”enkeleitä”, joiden tehtävä oli reagoida laulajaan. Pari muuta oppilasta saivat esittää vanginvartijoita, jotka hitaasti ja uhkaavasti lähestyvät laulajaa. Oppilas heittäytyi mukaan leikkiin ja suuntasi sanansa enkeleille, samalla kuin hänen kehonsa reagoi lähestyviin vanginvartijoihin. Ihmeellisellä tavalla keho vapautui, katse kirkastui ja ääni virtasi vuolaampana. Muut ryhmäläiset taisivat myös ymmärtää tärkeän tehtävänsä – eli näyttää jokaisella eleellään ”joo, ja...” ja reagoida laulajan impulsseihin ja tarjouksiin. Tässä toteutui Johnstoneen ajatus siitä, että improvisoijan on ymmärrettävä, että hänen tärkein tehtävänsä on vapauttaa kumppaninsa mielikuvitus (Johnstone 1979/2007, 93).

Gallwey toteaa toistuvasti, että pitää *nähdä, tuntea ja kokea* jokin tietty tapahtuma. On myös olemassa merkittävä ero sen välillä, että *antaa jonkin asian tapahtua* ja että *tekee jotain*. Tämä ero on koettava, ei riitä, että sen ymmärtää älyllisesti. (Gallwey 1975/1986, 50). Johnstone keskustelee samasta asiasta, todeten että on tärkeää tehdä, eikä keskustella tekemisestä (Johnstone 1979/2007, 26). Tämä on oiva ohje myös opettajalle. Ei tarvitse tehdä niin paljon tai opettaa niin tehokkaasti. Sen sijaan voi keskittyä luomaan olosuhteet sille, että asiat voivat tapahtua. Tällöin tekemiseen syntyy virtaus, jossa asioita tapahtuu ikään kuin itsestään.

Pianisti Katariina Nummi-Kuisma (2010) on väitöskirjassaan tutkinut pianistin aistimisen tapoja soittotilanteissa. Hän esittää, että keskeytyksettömään soittamiseen liittyy ”kehollis-mielellinen vire”, joka poikkeaa ”fragmentaariseen harjoitteluun liittyvästä aistikokemuksesta”. Hänen mukaansa sujuvaan harjoitteluun liittyy mentaalisten representaatioiden luominen (Nummi-Kuisma 2010, 26). Nummi-Kuisma (2010, 263) kuvaa pianistin kokemusta soittamisesta ”vireenä” silloin kun se tapahtuu reflektiota nopeammin. Hän kirjoittaa:

Erittäin olennaista vireessä oli sen suuntautuminen ajallisesti eteenpäin. Ilman suuntautuneisuuden kokemusta soittaminen ei toiminut Kristiinan [tutkimuskohde] haluamalla tavalla. Vaan hän ikään kuin koki putoavansa ulos soittamisen kokonaisuudesta. Soittaminen hahmottui dynaamisena systeeminä, jossa kokonaisuus, jonka sisällä oltiin, oli ikään kuin aistittu ja aavistettu mutta silti avoin

---

till överensstämmelse med någon redan fastställd dogm utan låta dem utvecklas och se vart de leder.” (Stevens 1997, 370)

monille toisistaan poikkeaville toteutumisen mahdollisuuksille. (Nummi-Kuisma 2010, 263)

Vireessä aistimisen tapa oli ”lähinnä fokusoimaton, asennoitumisen tapa vastaanottavainen ja refleksiivis-sanallinen ajatteleva huomioiva” (Nummi-Kuisma 2010, 263). Tätä lukiessani ymmärrän paremmin niitä ilmiöitä, joita tapahtuu ryhmässä sen ollessa virtauksessa. Musiikillisessa vuorovaikutustilanteessa koko ryhmän keskittyminen suuntautuu musiikin tai tilanteen eteenpäin viemiseen. Oppilaat osallistuvat aktiivisesti vaikkeivät itse juuri sillä hetkellä laulaisikaan. Uskon, että muiden kokonaisvaltainen kuunteleminen (hiljainen joo, ja...) auttaa kannattelemaan laulavan oppilaan virtausta.

Fokuksen ja keskittymisen syntymistä auttaa yleensä myös keskittyminen yhteen asiaan kerrallaan. Mindfulness-meditaation tekniikasta voi olla paljonkin apua. Meditaatiossa korostetaan, että ajatus ja keskittyminen enemmän tai myöhemmin herpaantuu tai katkeaa. Mutta kun näin tapahtuu, voi lempeästi olla reagoimatta häiriöön ja siirtää ajatuksensa takaisin omaan fokuksipisteeseensä (Puddicombe 2012, 40-41). Kun ajatus laulaessa harhailee, voi oppilas siirtää keskittymisensä takaisin esimerkiksi laulun sanoihin, fraasien muotoon, tai impulssien seuraamisen. Tällöin musiikin virtaus jatkuu.



## 6 Kehoyhteyden vahvistaminen Alexander-tekniikan avulla

Seuraavissa luvuissa nostan esiin erilaisia tapoja vahvistaa kehotietoisuutta. Australia-lainen F. M. Alexander (1869–1955) kehitti itseohjautuvuuteen perustuvan menetelmän, jonka avulla ihminen voi parantaa kehon koordinaatiota ja kehon tasapainoista toimintaa (Murdock 2015, 36-37). Alexander toimi lausuntataiteilijana ja hänen omat ääniongelmansa toimivat kimmokkeena menetelmän kehittämiseksi. Heirich (2005, 76) kuvaa Alexander-tekniikan yhteyttä äänenkäyttöön perustavanlaatuisiksi. Tässä luvussa pohdin tiettyjä Alexander-tekniikan ominaispiirteitä, periaatteita ja työtapoja, joista olen ammentanut välineitä ryhmäopetukseen.

### 6.1 Mullistava oma kokemus Alexander-tekniikasta

Syksyllä 2003 osallistuin ensimmäiseen Alexander-tekniikan kurssiini. Alexander-tekniikan opettaja, laulupedagogi ja diplomilaulaja Päivi Saraste piti Turun Ammattikorkeakoulussa viikonlopun mittaisen laulukurssin. Opiskelin itse silloin Turun Konservatoriossa. Ensimmäisestä kurssipäivästä minulla ei ole vahvoja muistoja, mutta päivän jälkeen koin merkittävän vapauttavan kokemuksen, joka muutti suhtautumistani laulamiseen ja laulunopetukseen.

Menin illalla kotona makaamaan olohuoneeni lattialle semisupine-asentoon, eli aktiiviseen lepoasentoon.<sup>22</sup> Asetin pääni alle muutaman pokkarin ja sanoin itselleni Sarasteen ohjeen mukaisesti: ”Voinko antaa itseni olla rauhassa?” Hetken päästä tunsin, kuinka koko rintakehäni rojahti auki, aloin itkeä ja minusta purkautui lauluna ulos äitini lempivirsi ”Blott en dag ett ögonblick i sänder”. Sillä hetkellä palautui mieleeni äitini hautajaiset. Olin silloin yhdeksänvuotias. Tajusin, etten ollut pystynyt laulamaan virttä hänen hautajaisissaan. Tästä alkoi aivan uudenlainen laulumatka, jonka myötä sain

---

<sup>22</sup> Alexander-tekniikassa yleisesti käytössä oleva aktiivinen lepoasento, jossa asetutaan selinmakuulle kovalle alustalle. Pään alla on pehmeäkantisia kirjoja, polvet ovat koukussa. Harjoitus on kuvattu mm. teoksessa Suuntana vapaus (Saraste 2006, 93-98). Tässä asennossa maan vetovoima vaikuttaa lihaksiin, jolloin yleensä niska vapautuu, selkä levenee, lonkat aukeavat ja lihasjännitykset saattavat vähentyä. Aiemmin saatoin pyytää oppilasta asettumaan laulutunneilla semisupine-asentoon. Olen kuitenkin viime vuosina lähestulkoon luopunut tästä lähinnä siksi, että oppilaat vaikuttavat usein tuntevan olonsa hyvinkin haavoittuvaisiksi. Tällöin vapautumista ei tapahdu, tai sitä tapahtuu vain rajallisesti. Laulaessamme olemme yleensä pystyasennossa, joten seisoma-asennon työstäminen tuntuu olennaisemmalta.

vastakaikua ja tukea omalle äänelleni ja omille kokemuksilleni. Alexander-tekniikan myötä tajusin, että olin vieraantunut kehostani ja äänestäni. Muutaman vuoden aikana rintakehäni avautui, ja lihasjännitysten vapautumisen myötä rintakehäni ympärysmitta kasvoi kymmenellä senttimetrillä.

Alexander-tekniikka ei tarjonnut pelkästään konkreettista apua laulukriisiini, vaan vahvisti myös intuitiivista suhtautumistani laulamiseen ja ihmisyyteen yleensä – ihminen on psykofyysinen kokonaisuus laulaessaan, ja laulaminen on luonnollista toimintaa, joka perustuu ihmiseen sisäänrakennettuihin reflekseihin. Monni toteaa, että F.M. Alexanderin omat havainnot johtivat hänen näkemykseensä, että ihminen on ei-dualistinen kokonaisuus:

Kun havaitsemme, että jokainen toiminta (act) on reaktio johonkin aistimekanismin välityksellä saatuun impulssiin, ei mitään toimintaa tai tekoa voi kuvata kokonaan mielellisenä tai kokonaan fyysisenä. Enin mitä voidaan sanoa on, että josakin toiminnassa mieli tuntuu vallitsevammalta puolelta ja jossakin fyysinen. (Alexander 1990, 32 op cit Monni, 16)

Juuri tässä kehon ja mielen erottamattoman ja jatkuvan yhteistoiminnan havainnoinnissa on mielestäni Alexander-tekniikan suurin voima.

Ensimmäisen Alexander-tekniikan ja laulun kurssin jälkeen osallistuin useille kursseille ja yksilötunneille vuosina 2003-2006. Alexander-tekniikka tarjosi minulle ratkaisuja ja välineitä erityisesti kehomielen kokonaisvaltaisuuden kokemiseen. Sain ikään kuin vastauksia lauluteknisiin kysymyksiin: Miksi ryhtini oli kasassa? Miksi rintakehäni oli painunut? Miksi ääneni oli helposti painuksissa tai voimaton? Miksi käytin liikaa painetta laulaessani? Lihasjännitysten vapautuessa ja henkisen kuorman vähentyessä opin ymmärtämään millä tavoin ahdistus, suru ja kipu olivat vaikuttaneet äänenkäyttöön. Erityisen merkityksellisiä olivat kokemukset laulukursseilla. Ryhmät olivat hyvin heterogeeniset. Jotkut osallistujat olivat vailla laulutaustaa, toiset olivat ammattiopiskelijoita, useilla oli suuriakin haasteita äänenkäytössä. Oma kokemukseni siitä, että sain ”antaa ääneni tulla” sellaisena kuin se oli juuri sillä hetkellä muiden ihmisten edessä, lempeän ohjauksen ja kannattelun keskellä, oli ratkaiseva. Esiintymisjännitykseni väheni ja häpeän, itsekritiikin ja ahdistuksen kehä kääntyi kohti voimaantumista ja autonomiaa. Löysin laulamisen ilon muiden ihmisten seurassa.

Palauttaakseni mieleeni Alexander-tekniikan työvälineet osallistuin Päivi Sarasteen pitämälle laulukurssille joulukuussa 2015.

## 6.2 Työvälineitä kehoyhteyden vahvistamiseen

F.M. Alexander lähti tutkimaan omaa kehonkäyttöään nimenomaan ääniongelmiansa vuoksi. Hän havaitsi, että hänen oli muutettava tottumuksiaan ja tottumuksenomaisia reaktiotapojaan, jotka aiheuttivat äänen käheytyymisen ja väsymisen. Merkittäviä äänen käyttöä haittaavia tottumuksia olivat niskan jäykistäminen, pään vetäytyminen alas ja taakse selkärangan päälle, lattiaan tarttuminen jaloilla, jalkojen jäykistäminen, selän kaareutuminen ja kaventaminen rintakehää nostaessa sekä ilman haukkominen sisäänhengityksen aikana. (Heirich 2005, 76).

Alexander kehitti ensimmäiseksi kykyään havainnoida itseään (Heirich 2005, 76). Tätä voi hyödyntää laulunopetuksessa. Havainnoimalla itseään mm. näköaistin (myös peilin avulla), lihastuntoaistin sekä tasapainoaistin kautta, ihminen voi oppia hahmottamaan kehoa ja havaita siinä olevia jännityksiä, liikkeitä ja tottumuksia. Laulunopettaja voi myös ”lukea” oppilaiden kehoa ja huomata rajoittavia ja ääntä estäviä tottumuksia. Opettaja voi myös oppia kuulemaan kehollisia asentoja ja jännityksiä oppilaan äänessä. Havainnointi ja aistiminen vahvistavat kehoyhteyttä – ilman muita ”toimenpiteitä”.

Alexander-tekniikassa erityisen tärkeäksi koetaan pään asento suhteessa kehoon. Mikäli pää pääsee lepäämään ylimmän niskanikaman, eli Atlas-nikaman päälle, vapautuvat kurkunpään ja muut äänentuottoon tarvittavat rakenteet (Heirich 2005, 76-77). Keskeisiä ovat myös pallean toiminta ja siihen vaikuttavat kehon asentoa ylläpitävät lihakset ja rakenteet, erityisesti lonkankoukistajat (psoas minor ja psoas major). Jännittyneet lonkankoukistajat vaikuttavat selkärangan pituuteen ja asentoon ja voivat rajoittaa pallean vapaata liikettä. (Heirich 2005, 78)

Alexander-tekniikka perustuu ajatukseen, että tottumukset – mielen ja kehon saumattomana yhteistyönä – voivat rajoittaa kehon optimaalista käyttöä. Kehonkäyttö kuvaa prosessia, jossa aivoista tulevat ohjeet ja liikkeissä tarvittava energia suunnataan sinne, missä niitä tarvitaan (Masterton 1999, 12). Jo varhaislapsuudesta asti päivittäisten rutiinien, kuten kävelemisen, istumisen tai puhumisen suorittaminen on muovautunut tiedostamattomalla tavalla. Näihin tottumuksiin on yleensä vaikuttanut muiden esimerkki ja erilaiset tunnetilat, erityisesti pelot ja stressi. (Masterton 1999, 29) Vähitellen tottumukset muuttuvat tutuiksi ja turvallisiksi (Masterton 1999, 30-31). Jos ajattelemme itseämme kokonaisuutena, kehomme, ajatuksemme ja tunteemme tekevät meistä sellaisia ihmisiä kuin me olemme. Tätä erottamatonta kokonaisuutta Alexander kuvasi

sanalla ”itse”, eli self. (Masterton 1999, 11) Monni toteaa, että Alexanderin terminologiassa ”itsen käyttö (the use of the self) tarkoittaa sitä tapaa, jolla reagoimme ärsykkeisiin ja impulsseihin”. Hän jatkaa:

Toisin sanoen se tapa, jolla ihminen reagoi ärsykkeisiin ja siitä seuraten se tapa, jolla ihminen käyttää itseään, tai ohjaa (tiedostamattaan) kehonsa liikkeellistä organisoitumista, määrittää ihmisen toimintaa kokonaisuudessaan. (Monni 2012, 16)

Itsen käyttöä voi jalostaa inhibition (ei-reagoinnin) ja suuntausten avulla (Saraste 2006, 49–59; Monni 2012, 24–25). Inhibitio tarkoittaa tilannetta, jossa ihminen tietoisesti pysäyttää tottumuksenomaisen reaktionsa tiettyyn ärsykkeeseen. Mastertonin (1999, 30) mukaan inhibitio ei tarkoita tukahduttamista, vaan sitä, että pysähdytään miettimään mitä ärsykeitä aivot lähettävät hermostolle. Joskus opettajan on autettava oppilasta saavuttamaan rauhallinen tila, jotta oppilas tietoisesti voisi vastustaa totuttuja toimintatapoja ja miettiä miten tuttuja asioita voisi tehdä uudella tavalla.

Haastattelussa Saraste toteaa<sup>23</sup>:

PS: Sallivuus on yleissuhtautumistapa. Suhtaudutaan sallivasti siihen mitä on. Erityisesti ollaan kiinnostuneita poistamaan niitä asioita jotka haittaavat, enemmän kuin opettelemaan jotain tiettyä uutta ennen kuin on päästy niistä haittaavista [asioista eroon]. Se on ehkä maltillisempi tapa edetä. Päämäärähän on tietysti selvä: että oppilas oppii laulamaan ja voi nauttia omasta laulamisestaan ja voi halutessaan jakaa sitä muitten kanssa ja niin edespäin. Siihen päämäärään ei kiirehdi. Itse asiassa – ja tämä on taas sellainen periaate, suhtautumistapa – laulaminen on luonnollista toimintaa, joka tapahtuu meissä helposti ja tyydytystä tuottavalla tavalla, jos me [emme tee] asioita jotka haittaavat sitä. (Haastattelu Saraste 2015)

Parhaimmillaan inhibointi on luova tila. Se on ”silleen jättämisen” tekniikka:

Ei-reagoimisen (inhibition) käsite on siinä keskeinen. Mikrosekunnin ei-reagoiminen impulssiin suo mahdollisuuden totunnaisten reagoitumallin poispuhottamiseen. Kun mikrosekunnit venyvät pidemmäksi ajaksi, on kyseessä jo tietoisuus niistä keinoista, joilla ohjaa itseään, eräänlainen liiketietoisuus tai kehon-tietoisuus liikkeessä (body awareness in action). Kun mikrosekunnit venyvät muuttuneeksi kehon käytön tavaksi, puhutaan jo uudenlaisesta kinesteettisestä tietoisuudesta ja kun ne venyvät elämäntavaksi, puhutaan jo tietoisesta elämästä, tai silleen jättämisen asenteesta heideggerilaisessa mielessä. (Monni 2012, 16)

Monni (2012, 7) toteaa, että ”perinteiseen esteettis-tekniseen taitoon nähden (kehon taitava hallinta suhteessa liikemuotoon) Alexander-tekniikassa avautuu toisenlainen

---

<sup>23</sup> Olen haastateltavan luvalla muokannut puhekielen lähemmäksi kirjakieltä.

kehollisen taidon käsittämistapa”. Taito tarkoittaa tässä yhteydessä kehotietoisuuden laatua. Eräs harjoitus, jota usein käytän ryhmien kanssa, on saanut inspiraationsa inhiboinnista:

### 12. Puhalla ilma ulos, päästä se itsestään sisään

Puhalla ilma keuhkoista. Odota hetki, kunnes kehosi viestittää tarvitsevansa lisää ilmaa. Voit havainnoida millä tavalla sisäänhengitys laajentaa kehoasi. Missä tunnet liikettä? Missä se estyy? Puhalla ulos s-sihinällä. Anna s-sihinän virrata vuolaasti ja vapaasti. Odota taas hetki ja aisti sisäänhengityksesi. Toista harjoitus muutaman kerran. Nauti hyvästä olostasi!

Tämä harjoitus perustuu osittain Oren Brownin harjoitukseen (Brown 1996, 29) ja osittain Sarasteen harjoituksiin. Saraste toteaa (2006, 18): ”Sisäänhengitys tapahtuu täysin itsestään ja sitä tehokkaammin, mitä vapaammin ilma virtaa uloshengityksen aikana.”<sup>24</sup>

Edellinen harjoitus hyödyntää lempeästi inhibointia. Seuraava harjoitus taas hyödyntää suuntauksia. Monnin (2012, 24) mukaan ajatussuuntauksset (mental directions) ovat keinoja, joilla ”pään, niskan ja vartalon suotuisa suhde voi toteutua kaikessa mahdollisessa liikkeessä”. Monni kiteyttää mistä on kyse:

Tulkintani mukaan nämä suuntauksset ovat proprioseptisiä mielikuvia, joihin liittyy käsitteellinen viitekehys. Niissä siis käsitteellinen, lingvistinen ohje herättää visuaalisen ja proprioseptisen mielikuvan, joka puolestaan yhdistyy laajempaan käsitykseen toiminnan funktiosta. Nämä suuntauksset kulkevat käsi kädessä ei-reagoinnin kanssa, eivät koskaan siitä irrallaan. Ne viittaavat yhteen yhtenäiseen elettyyn kokemukseen, joka sallii perusohjauksen toiminnan. Ohjeet eivät ole lineaarinen, peräkkäin suoritettava toimintaohje, vaan keino, jolla voi pysyttyä ei-reagoinnin ’raiteella’. (Monni 2012, 24)

Laulunopetuksen näkökulmasta suuntaus vahvistaa oppilaan kykyä auttaa itseään vapautumaan. Se myös vahvistaa oppilaan kykyä luoda kehollista toimintaa ohjaavia mielikuvia sekä mekaanis-tekniistä taitoa ja kykyä harjoitella. Nummi-Kuisma (2010) toteaa, että keholliset mielikuvat näyttävät olevan keskeisiä nopealle harjoittelulle.

### 13. Suuntauksset

Anna kehon painon mennä alas jalkojen kautta kohti lattiaa. Anna häntäluun päästä alaspäin. Sinun ei tarvitse tehdä mitään, mutta voit aistia, mikäli esimerkiksi alaseläs-

<sup>24</sup> Martin, Seppä, Lehtinen, Törö ja Lillrank (2010) käsittelevät syvällisesti spontaanin hengityksen merkitystä tunnetietoisuudelle ja tunteiden säätelylle. Strandman (2015) on kirjoittanut aiheesta suhteesta laulamiseen ja ryhmien ohjaukseen. Siksi en tässä työssä käsittele laulamista niin keskeistä seikkaa kuin hengitystä.

sä, jaloissa tai alavatsassa on häntäluun liikettä estäviä jännityksiä. Anna painon mennä jalkojen kautta alas, ja anna polvinivelten vapautua eteenpäin. Anna seuraavaksi lonkkanivelten vapautua sivuille. Oikea lonkka oikealle ja vasen vasemmalle. Anna edelleen häntäluun mennä alaspäin. Seuraavaksi voit antaa selkärangan toisen pään, eli niskanikamien, vapautua ylöspäin. Pää pääsee ylöspäin.<sup>25</sup> Anna hartioden vapautua sivuille. Päästä vielä paino menemään jalkojen kautta lattiaan.

Tämä lyhyt harjoitus on yleensä tehokas. Ryhmä virittäytyy keholliselle tasolle ja hengitys rauhoittuu. Harjoitus ei yleensä tuo voimakkaasti tunteita pintaan, eikä se vaadi syvää kehoyhteyttä. Ryhmän ilmapiirissä ja kehollisessa ilmaisussa huomaa yleensä eron esim. ilmeiden kirkastumisena, maadottumisena ja hyvän olon vahvistumisena. Mikäli tunnin tarkoitus on syventää kehon aistimista ja kehon hahmottamista voi tästä harjoituksesta jatkaa syvempien harjoitusten pariin. Tästä on myös helppo siirtyä kohti kevyempää, leikillisempää tai tiedollista tekemistä.

### 6.3 Hienovaraista työskentelyä ryhmässä

Osallistuin syksyllä 2015 Sarasteen laulukurssiin. Kurssilla osanottajia ohjataan kohti neutraalia ja sallivaa havainnointia. Saraste ohjaa osanottajia itsensä kohtaamiseen. Osanottajat jakavat ohjatusti havaintoja toisilleen, mutta tapahtumia ei analysoida. Saraste saattaa ehdottaa, mikä yhteys voisi olla jollakin kehon toiminnalla ja ajatuksella, mutta hän antaa jokaisen osanottajan tehdä omat mahdolliset tulkintansa. Työskentelyä leimaa rauhallisuus ja kiireettömyys. Alussa on aikaa tutustumiselle ja arkipäivän askareille. Oman leimansa tilanteeseen tuo sulake, joka yllättäen palaa laittaessani kahvikeittimen päälle.

Sarasteen laulukurssilla korostuivat ilmapiirissä, eli sekä verbaalisessa että ei-verbaalisessa vuorovaikutuksessa, havainnoinnissa ja työskentelyssä hienovaraisuus ja herkkyys. Tapahtumat etenivät vahvasti aistien kautta. Koko ryhmä herkistyi seuraamaan ja kokonaisvaltaisesti aistimaan sekä itsessä että toisessa tapahtuvia pieniäkin ilmiöitä. Saraste toteaa haastattelussa, että tärkeä osa ryhmätyöskentelyä on nimenomaan havainnointi:

---

<sup>25</sup> Koska monella on kehon asento rojahtanut, hartiat pyöristyneet eteenpäin ja pää hyvin voimakkaasti edessä, en yleensä anna ohjeistusta heille että pää vapautuisi *eteen* ja ylös. Saraste muistuttaa, että Alexander-tekniikan mukaan tässäkin tapauksessa pään on ensin vapauduttava eteen, jotta selkäranka sitten voisi ojentautua koko mittansa.

PS: Kun mietit [opinnäytetyössäsi] ryhmäopetusmuotoa, niin se jännä juttuhan on, että nämä kurssit perustuvat pitkälle havaintojen tekemiselle. Oman työskentelyn osuus on aika lyhyt. Sen lisäksi, kun istutaan ja katsotaan – tai seisotaan, maataan tai tehdään mitä tahansa, mutta katsotaan – niin havainnoidaan toisten ihmisten työskentelyä. Ja se miten me siitä opimme, on merkillepantavaa. Siinä on sellainen tietynlainen rauha nähdä ja ymmärtää asioita eri tavalla, tietystä mielessä paremmin, kuin silloin kun on itse työskentelemässä. Silloin kun itse työskentelee, niin ärsykkeiden määrä on niin suuri. [...] Sitten kun saa rauhassa katsoa toisia huomaa sen, että siellä toistuvat ne samat asiat. Sitten taas saattaa olla jonkun kohdalla ihan eri juttujakin, joita pystyy peilaamaan itseensä. Tajuaa, että aa, mulla on varmaan jotain tommosta tai samantapaista. Ja se on vain hirveän hyvä tapa. (Haastattelu Saraste 2015)

Havahduin laulaessani kurssilla siihen, että pieniltä vaikuttavat asiat olivat merkittäviä: katseen suunta ja intensiteetti, tai leuan pieni jännittyminen, tai rintalastan asento. Pienikin muutos katseessa vaikutti perustavanlaatuisella tavalla sointiin, hengityksen virtaavuuteen ja laulullisen kommunikaation välittömyyteen. Kaukaisuuteen tuijottelu viestitti etäisyyttä, loi turhia suojamuureja ja vahvisti tietoista ja ankaraa ohjailua. Katseen pehmenemisen avulla saavutin syvemmän kontaktin tunteisiini. Silmälihasten rentoutuksessa tapahtui merkittävää vapautumista mm. silmäpohjassa, leuan ja kasvojen, suuontelon, niskan, pallean, vatsan ja selän lihaksissa. Ääni soi yläsävelrikkaampana, pehmeä kitalaki oli joustavampi ja kurkunpää pääsi liikkumaan vapaammin.

Ohjeet ”voitko jättää rauhaan” tai ”voitko antaa itsesi olla rauhassa?” toistuivat monesti kurssin aikana. Ohjeen taustalla on inhibointi – eli reagoimattomuus ärsykkeisiin. Näin keho saa mahdollisuuden vapautua. Muutos ei vaadi toimintaa tai aktiivista tekemistä, vaan luopumista.

Osanottajat jutustelevat, ottavat katsekontaktia, hymyilevät ja jakavat lempeästi havain- toja: ”Kun näin sinut/kuulin sinua viimeksi...”, ”Kun lauloit tuon kohdan, ihokarvani nousivat pystyyn”. Ilmapiiri on tunnusteleva ja usein toistuvat kysymykset: ”Voinko sanoa?”, ”Saanko kertoa huomion?” Ilmapiiriä leimaa lähes meditatiivinen hitaus.

Kehollinen hyvinvointi, suuntaukset ja kehonkäyttö ovat mukana läpi kurssin. Ilmapiirisä korostuu suuntausten tiedostaminen: monet istuvat istuinluidensa päällä, tarkkailevat selkeästi niskan ja pään asentoa. Kaikki ovat tutustuneet Alexander-tekniikkaan jo aiemmin, joten osanottajat ovat omatoimisia ja aktiivisia. Yksi osanottaja makaa aktiivisessa lepoasennossa (semisupine), toinen istuu jumppapallon päällä tai pallo edessä, kolmannen tuolin takajalkojen alla on kirjapinoja, jotta hän voisi istua tasaisella alustalla. Liikuskelen ja annan kehon ja mielen rauhattomuuden vaikuttaa. Istun välillä

jalat ristissä, usein lonkkia availlen. Huomaan, että kymmenen vuotta sitten olin tietoisempi suuntauksista, tein niistä itselleni sääntöjä. Päätän antaa itselleni luvan liikkua ja lysähtää jopa kasaan.



Kuva 1-3. Laulukurssilla.

Kurssin työskentelyssä huomaa, että kaikkea toimintaa ohjaa näkemys jonka mukaan keho ja mieli ovat yhtä. Eräs tärkeä työskentelyalue on millä tavalla ajattelu vaikuttaa kehoon. Eli ei pelkästään mikä jännittyy, vaan miksi se jännittyy. Keskustelun aiheeksi saattavat nousta tunteet tai tottumuksia ohjailevat ajatukset, asenteet, reagointimallit tai oletukset. Saraste ohjaa itseohjautuvuuteen ja havainnointiin. Haastattelussa hän toteaa:

PS: [Tarkoitus on ohjata] ajattelemaan ja tekemään havaintoja. Siinä on taas yksi pääperiaate opetustapahtumassa: oleellista on se mitä oppilas itse huomaa. Et- tä se ei ole se opettaja joka huomaa ja johdattaa sitä oppilasta hämärällä polulla, vaan että mahdollisuuksien mukaan se on oppilas itse, joka huomaa ja pystyy työskentelemään. Vaikka se olisi kuinka pieni asia jonka kanssa oppilas työskentelee. [Tärkeintä on], että oppilas pystyisi työskentelemään itse. Tästäkin minulla on konkreettista kokemusta. Ihmiset saattavat ottaa ihan hirveän nopeasti on- keensa, vaikkei heillä olisi mitään kokemusta Alexander-työstä. He voivat oival- taa laulamisen yhteydessä ihan hirveän nopeasti merkittäviä asioita omasta te- kemisestään. Kun niitä ohjataan siihen sillä tavalla. (Haastattelu Saraste 2015)

Muiden työskentelyä seurattessani huomaan, että ajattelun intensiteetillä, eli millä la- tauksella, "volyyymilla" tai äänenpainolla ohjailemme, käskemme tai jopa vaadimme kehoa toimimaan, on suuri merkitys. Sarasteen kosketus on kevyt, kunnioittava ja kuu- losteleva. Hän ohjaa ryhmää lempeällä itseironialla. Jokainen laulaa vuorollaan. Opet- taja tulee lähemmäs ja ohjaa käsillään oppilasta. Koska opettaja reagoi tapahtumiin ja ohjaa vuorovaikutusta, hän myös muodostaa näin eräänlaisen turvan,. Saraste kysyy: "Haluatko kuulla huomioita muilta vai kertoa omasi itse?" Huomioiden jälkeen opettaja jakaa yleensä itse 3-4 huomiota, kuten: "Huomasitko miten hengitit ennen sanaa x?",



”Huomasitko, siinä ilma virtasi vapaammin?” jne. Keskiössä saattavat olla esim. kädet, pään suunta, vatsalihakset, polvet, jalat, silmät tai rypyt otsassa. Tämän jälkeen opettaja antaa yleensä yhden ohjenuoran, esim. ”Voitko antaa itsesi pidentyä, olla täydessä mitassasi laulaessasi?”. Kun oppilas laulaa laulun uudestaan tulee paljon pysähdyksiä, jolloin oppilas voi inhiboida ja sanoa ”ei” tottumukselleen. Yhden ainoan selkeän ohjeen antaminen tuo selkeyttä ja fokusta työskentelyyn.

Sarasteen hellää ohjausta seurattessani minulle palaa mieleen kokemuksia perinteisiltä laulutunneilta, joilla opettaja on pakottanut kehoani eri asentoihin. Joku on tarttunut hiuksiini, jotta pääni pysyisi paikallaan. Joku muu on työntänyt kehoani kohti seinää, tai pitänyt kiinni minusta. Muistan myös hetkiä, jolloin laulutunneilla laulutapahtumaa on edeltänyt pitkä litania voimakkaita ohjeita kuten ”polvilukot pois, älä katso alas, älä nosta leukaa, seiso selkä suorana, älä anna rintakehän lyhistyä, pidä hartiat takana”. Erään opettajan opetuksessa toistui ohje ”nosta kitalakea”. Tämä oli standardiratkaisu lähes kaikkiin laulamiseen liittyviin ongelmiin. Mieleenpainuvinta on se tapa, jolla ohje annettiin: yleensä käskevästi, vaativasti ja jopa turhautuneesti. Ohjeiden intensiteetti, toistuvuus ja lataus aiheutti lukkiutumista ja esteisyyttä ei ainoastaan pehmeässä suulaessa, leuassa, kurkunpäässä ja niskassa, vaan myös mm. vatsan, selän rintakehän, käsivarsien, hartioiden ja jalkojen lihaksissa.

Saraste kertoo haastattelussa, että hän on omassa laulunopetuksessaan keskittynyt purkamaan tottumuksia ja opittuja malleja. Usein oppilaat ovat hakeutuneet hänen ohjaukseensa saadaksen vastapainoa perinteiseen laulunopetukseen. Alexander-tekniikan myötä voi todeta, että ”enemmän ja enemmän yleensä ei toimi, vaan tarvittaisiin vähemmän”. Sarasteen mukaan teknisessä tai äänen kouluttamismielessä, tai hengitystä ajatellen, niin ”paljon vähempi riittää”. (Saraste haastattelu 12/2005)

Omiin kokemuksiini nojautuen ajattelen, että laulunopetus hyötyisi Alexander-tekniikan tuntemuksesta ja sen perusperiaatteiden kokemuksellisesta tiedosta. Moni laulunopettaja voi tehdä hyviä havaintoja ja nähdä, millä tavoin oppilaan kehonkäyttö laulaessa poikkeaa optimaalisesta. Sen sijaan että asentoa tarvitsisi toistuvasti ”korjailla”, ”ohjaila” tai ”muuttaa” näkökulmaksi voisi vaihtaa esteiden poistamisen. Mikäli tilanne tarjoaa edellytyksiä muutokselle ja vapautumiselle, ihminen itse ja hänen kehonsa voi mennä kohti vapaampaa, optimaalisempaa kehonkäyttöä. Sallivuus, lempeys ja herkkyys ovat kokemukseni mukaan tehokkaampia keinoja kuin ankarat, voimakkaat sanalliset ohjeet tai pakottavat keholliset asennot tai liikkeet.

#### 6.4 Mahdollisuuksia ja haasteita

Sarasteen opetuksen seuraaminen on inspiroivaa. Minussa vahvistuu jälleen ajatus siitä, että laulaminen on ihmisessä tapahtuvaa luonnollista toimintaa. Kyse ei ole äänen tuottamisesta. Muiden observoiminen kaikilla aisteilla, rauhallisessa ja sallivassa ilmapiirissä, on pedagogisesti voimaannuttavaa. Huomaan, että kysymys ”voinko antaa itseni olla rauhassa” koskee myös opettajaa opetustilanteessa. Opettajan ei tarvitse jatkuvasti touhuta ja ohjata. Häinkin voi hiljentyä kuuntelemaan tottumuksenomaisia toimintatapojaan opetustilanteessa. Tämä suo myös osanottajille enemmän tilaa, ja mahdollistaa heidän välilleen vahvemman keskinäisen vuorovaikutuksen.

Kun opettaja jakaa ryhmälle omia kokemuksiaan, hän ei asetu ilmiöiden ulkopuolelle, tai ohjattavien yläpuolelle, vaan näkee myös itsessään tottumuksia, jotka estävät häntä toimivasta vapaasti. Sarasteen ryhmässä on tilaa jokaisen omalle prosessoinnille. Jokaista yksilöä kohdellaan arvokkuudella, vailla syytöksiä tai kritiikkiä. Kunnioitus ei liity osaamiseen tai taitoihin, vaan on luonteeltaan ehdotonta ja välitöntä. Opetustilanteessa kunnioitetaan sitä, että saadaan seurata toisen työskentelyä.

Saraste on aikaisemmilla kursseilla, ja kirjassaan *Suuntana vapaus* (2006) todennut, että hengitys, ääni ja tunteet muodostavat kolmiyhteyden. Hän kirjoittaa: ”Kun ihminen pidättää hengitystä pidätelläkseen tunteita, hän pidättelee myös ääntään.” (Saraste 2006, 144) Sarasteen mukaan tunteet ”voivat vapautua sekä uloshengityksen vapautuessa, että silloin, kun sisäänhengitys pääsee tapahtumaan täydemmin ja kehomme pääsee avautumaan” (Saraste 2006, 146). Kunnioittavassa ilmapiirissä on helpompi ilmaista tunteita.

Matkalla kotiin kurssilta huomaan aistivani kehoani voimakkaammin ja hengitykseni kulkee vaivattomammin. Pohdin kuitenkin kotimatalla kolmea asiaa, jotka oikeastaan kaikki liittyvät inhibointiin. Kirjoitan päiväkirjaani:

Luottamus kehon spontaanisuuteen voi heikentyä Alexander-työskentelyn myötä, koska yleensä havaitaan tapa, jolla luonnollinen tapahtuma estyy. Tämän esteen havainnoiminen voi tahattomasti johtaa kontrollointiin, tai tiettyyn epäluottamukseen kehoa kohtaan. Myös se, että suuri osa ajasta puhutaan, tuo erilaisen laituksen tilanteeseen kuin esimerkiksi Essential Motion -työskentelyssä, jossa oikeastaan vältetään puhetta.

Alexander-työssä vaikuttaa olevan vahva luottamus tiedostamisen ja ajatuksen voimaan. Tämä on erilainen lähestymistapa kuin esimerkiksi improvisaatiossa tai Inner Game -lähestymistavassa, jossa pyritään ohittamaan tietoinen ajattelu ja

luomaan edellytyksiä spontaanisuudelle. Toki tausta-ajatuksena Alexander-tekniikassa on se, että keho osaa jo, tietää jo, ja näin ollen pysähdys on tila luovalle tapahtumalle. Huomaan kuitenkin, että pysähdys estää minussa virtauksen. Keskityn voimakkaasti siihen, että jatkan, että ajatuksissani jatkan tekemistä, pysyn virrassa.

Purkaminen voi olla esteenä rohkealle tekemiselle ja ”voinko tehdä vähemmän” voi tahattomasti passivoida. (Kivinen, kurssipäiväkirjamerkintä joulukuu 2015)

Kurssilla ilmenevä pysähtyminen, aistiminen ja inhibointi voivat selkeästi edesauttaa luovaa työskentelyä. Mutta omalla kohdallani ”Ei”:n sanominen saattaa johtaa kontrollointiin. Tekemisestä katoaa virtaavuus, en enää luota kehooni samalla tavalla kuin ennen. Ron Murdock toteaa, että ”ei”:n sanominen tottumukselle ei tarkoita ei:tä aktiivisuudelle. Hän toteaa: ”It means waiting, giving time and the choosing *how* you wish to do something.” (Murdock 2015, 48) Hän toteaa kuitenkin, että ”ei” sanana on haasteellinen, ja kertoo käyttävänsä mieluummin seuraavia sanoja:

Allow time and space. (Murdock 2015, 48)

Murdockin mukaan esiintyvälle taitelijalle tämä ohje – anna aikaa ja tilaa – on hedelmällisempi. Valitsemalla oman toimintatapansa ihminen pitää luovan prosessin elävänä. Murdock (2015, 48) toteaa: ”Mahdollisuus valita miten haluamme tehdä jotain, ja koska sen haluamme tehdä, on hyvin voimaannuttava.”

Alexander-tekniikan avulla voi siis vapautua rajoittavista tottumuksista ja laajentaa sekä äänen että liikkeen laajuutta. Havainnointi ja rauhallisuus luovat edellytyksiä muutokselle vailla suuria interventioita tai voimakkaita ohjeita. Työskentely voi vahvistaa keho-tietoisuutta. Oma kokemukseni on ollut, että Alexander-tekniikka tarjosi minulle mahdollisuuden välittömään ja suoraan yhteyteen itseeni ja ääneeni. Tämä välittömyys vaikutti positiivisella tavalla myös laululliseen kommunikaatioon. Kun opin kohtaamaan omat tunteeni ja aistimukseni laulaessani saatoin olla avoimemmassa kontaktissa muihin. Peittelyn ja häpeän tarve vähentyi. Ymmärsin myös vahvemmin kehollisten muistojen merkityksen. Traumaattiset ja käsittelemättä ja ilmaisematta jääneet kokemukset ja muistot olivat aina läsnä laulaessani. Alexander-tekniikka tarjosi minulle välineitä lähestyä haasteita ja kipua, sen sijaan, että pyrkisin peittämään tai ohittamaan ongelmat.

Pedagogisena voimavarana näen paitsi neutraalin havainnoinnin, herkkyyden ja kiireetömyyden myös selkeyden. Jokaisessa ohjaustilanteessa työskennellään yhden aiheen tai teeman kanssa. Juuri tämä yhteen aiheeseen keskittyminen luo mielestäni edellytyksiä muutokselle. Tällä voi olla suuri merkitys sekä tunteiden, hermoston, että kogni-

tion tasolla. Kaikkein suurin hyöty on mielestäni minulla ollut siinä, että olen päässyt seuraamaan muutosprosessin etenemistä niin läheltä. Äänen vapautuminen saattaa sivustakatsojalle näyttää hyvinkin erikoiselta. Hengityslihaksiston ja kurkuunpään lihaksiston vapautuessa ns. äänen laatu saattaa hetkellisesti huonontua. On aivan normaalia, että painetta on hetkellisesti liian vähän, että ääni vuotaa tai on epätasainen, että säveltaso saattaa hävitä ja rekisterivaihdokset kuuluvat. Kehomieli etsii uudenlaista tasapainoa, joka hetken päästä yleensä löytyy.

Monesti ”rosoisuus” ja ”kontrollin puute” herättää opettajassa tarpeen ohjata tapahtumaa. Sarastetta seuraessani vakuutun kuitenkin siitä, että opettajan rauhallisuus ja eitekeminen mahdollistavat tasapainon löytämisen. Ryhmiä ohjaessani saatan huomata, että sorrun liialliseen aktiivisuuteen. Opettaja saattaa pyrkiä kompensoimaan ajanpuutetta omalla toiminnallaan. Sen sijaan voisi nojata taaksepäin ja antaa asioiden tapahtua. Monet oppilaat saattavat tällöin hätääntyä, mutta useimmiten yhden selkeän ohjeen antaminen ja sen työstäminen mahdollistavat transformaation. Saraste toteaa haastattelussa että ”oppilas saattaa ottaa onkeensa” todella nopeasti, eli ratkaisevaa on se tapa, jolla oppilas työstää annettua ohjetta.

## 7 Kehon viisaus ja spontaanin liikkeen merkitys

Myös kuunteleva, spontaani liike voi toimia väylänä kehoyhteyden luomiselle. Olen tutustunut sekä autenttiseen liikkeeseen että kuuntelemaan liikkeeseen, jota käytetään Essential Motion® -metodissa. Herkistyminen aistinvaraiselle kokemiselle ja spontaanin liikkeen salliminen luo yleensä ilmapiirin, jossa on tilaa kuuntelemiselle, kohtaamiselle ja läsnäololle.

### 7.1 Kuunteleva, spontaani liike

Useat psykofyysiset lähestymistavat hyödyntävät kehon spontaaneja impulsseja kuuntelevaa liikettä. Taustalla on ajatus siitä, että ennakoimaton liike nostaa esiin tiedostamattomia ilmiöitä kuten kehollisia kokemuksia, tunteita ja asenteita (Monni 2012, 44). Ensimmäisen kosketuksen vapaaseen liikkeeseen sain TehdasTeatterin kurssilla 2005-2006. Tapaamiskertojen alussa kehopsykoterapeutiksi opiskeleva teatteri-ilmaisunohjaaja Laura Mannila ohjasi meitä kuuntelemaan kehoa. Keskityimme huomaamaan kehossa risteileviä aistimuksia, liikkeitä, jännityksiä ja asentoja. Tilaan syntyi jännittävä ilmapiiri. Seisoimme piirissä, selät piirin keskustaa päin. Näin pystyimme liikkumaan silmät auki, näkemättä muita tilassa. Keskityimme kuuntelemaan itseämme säilyttäen samalla kuulo-, tuoksu- ja tuntoaistin kautta kontaktin muihin tilassa oleviin.

Työskennellessäni tanssija ja koreografi Maria Nurmela kanssa kuolemaa käsittelevässä monitaiteisessa työryhmässä R.I.P. aloitimme harjoitukset autenttisella liikkeellä:

Henkilö (liikkuja) astuu tyhjään tilaan, sulkee silmänsä ja seuraa sisäisiä impulssejaan; toinen henkilö (todistaja) istuu silmät auki ja näkee liikkujan, aistien omaa sisäistä kokemustaan läsnäolevan liikkujan seurattessa impulssejaan. Jälkeenpäin he kokoontuvat ja puhuvat, liikkuja ensin, löytäen sanoja, jotka nousevat heidän oman kokemuksensa totuudesta, liikkeestä joka on ollut.<sup>26</sup>

Konserttiesityksen koreografia rakentui autenttisen liikkeen varaan. Esityspaikka oli Ylösnousemuskappeli Turun hautausmaalla ja esityspäivä Pyhäinpäivä 2010.

---

<sup>26</sup> Autenttisen liikkeen perusharjoitus kuvataan seuraavalla tavalla: "A person (the mover) enters the empty space, closes her eyes and follows her impulses from within; another person (the witness) sits with eyes open and sees the mover, perceiving her own inner experience in the presence of the mover following their impulses. Afterwards they come together and speak, mover first, finding words that arise from the truth of their experience during the movement that has been." (<http://www.authentic-movement.eu/en/uber-uns/>, luettu 23.4.2016)

Autenttinen liike (authentic movement), Aktiivinen mielikuvitus liikkeessä tai Liike syvyydessä perustuu Mary-Starks Whitehousen ja hänen oppilaansa Janet Adlerin työhön (Monni 2012, 44). Vailla ennakko-odotuksia suljin silmäni ja annoin kehoni liikkua vapaasti 3 minuuttia Nurmelan seurattessa sivusta. Kehoni meni hyvin nopeasti konttausasentoon ja lähdin tutkimaan tilaa lattialta käsin. Päädyin lämpöpatterin viereen ääniä ja lämpöä aistimaan. Olen kuvannut tätä prosessia lähemmin AMK-opinnäytetyössäni (Kivinen 2011). Oleellista käsillä olevan työn kannalta on spontaanin liikkeen merkitys psykofyysisen hyvinvoinnin ja eheyden edistäjänä ja sen merkitys pedagogiselle työlle.



Kuva 4. ”Niin pitkä on matka” -konsertin harjoituskuva. Ylösnousemuskappeli, Turku 2010. RIP-työryhmä. Valokuva: Nilla Dassonville.

Olen työskennellyt spontaanin liikkeen kanssa eniten Essential Motion® -metodin kautta. Vuosina 2009–2013 tein aktiivisesti omaa kehollista työtä Essential Motionin parissa Merja-Riitta Hämäläisen ohjauksessa. Osallistuin myös Birgitta Sällin, sekä menetelmän kehittäjän Karen Roeperin kursseihin. Opinnäytetyöni julkaisun jälkeen tapahtunut prosessi on ratkaisevalla tavalla monipuolistanut ja muuttanut käsitystäni spontaanin liikkeen ja kehon kuuntelemisen merkityksestä. Tästä syystä käsittelen tätä menetelmää myös tässä työssä.

EM-metodi nojaa vahvasti Marion Rosenin kehittämään Rosen-terapiaan. Rosen-terapian mukaan ihmisen jännitystilat ”ilmentävät tunneperäisiä asenteita” (Rosen ja Brenner 2005, 68). Rosen ja häntä avustanut Brenner kirjoittavat:

Aina kun olemme tekemisissä fyysisen jännitystilan kanssa, olemme tekemisissä myös sitä vastaavan tunnetilan kanssa. Useimmat jännitystilat ovat tiedostamattomia ja liittyvät sellaisiin tuskallisiin tunteisiin, joita emme kyenneet käsittelemään silloin, kun ne koimme. Jännitystila auttaa meitä pitämään tunteet kurissa, hautaamaan ne tietoisuutemme ulottumattomiin, alitajuntaan. (Rosen ja Brenner 2005, 68)

EM-metodi hyödyntää paitsi Rosen-terapiaa myös tanssiterapiaa, mindfulnessia ja kontakti-improvisaatiota. EM-työskentelyssä ohjaaja saattaa ohjata tapahtumia mm. myötäilemällä ohjattavan liikkeitä tai antamalla sanallisia ohjeita. Ohjaaja voi ohjata ihmistä aistimaan kehossa olevia lukkoja ja laajenemismahdollisuuksia ([http://www.essential-motion.com/EssentialM\\_em.html](http://www.essential-motion.com/EssentialM_em.html), luettu 23.4.2016). Rosen ja Brenner toteavat:

Lijasjännitys voi ilmentää tukahduttamista, kiinni pitämistä, hallinnan tarvetta tai vetäytymistä. Esiintyy näitä missä hyvänsä, ne estävät vapaata ja luonnollista liikettä, joka perustuu lihasten toistuvaan supistumiseen ja rentoutumiseen. Jännitystila on pelkkää supistumista ilman rentoutumista. (Rosen ja Brenner 2005, 68)

Ryhmätyöskentelyssä vapaata tai kuuntelevaa liikettä hyödynnetään sekä erilaisten leikkien että syvempien harjoitusten kautta. Liikettä voidaan tehdä musiikilla tai ilman. Kuuntelevaa liikettä voidaan tehdä sekä yksilöharjoituksena että muiden toimiessa ”todistajina” (witness). Kirjoitan tästä ilmiöstä lisää seuraavassa luvussa. Ryhmätyöskentelyä leimaa leikkisyys, energisyys ja ihmisten välinen lämmin kontakti. Roeper kuvaa menetelmän peruslähtökohtia seuraavasti:

Astomme maailmaan leikin helppouden ja spontaneiteetin kanssa, mutta kokemukset voivat muovata meitä erkaantumaan autenttisesta itsestämme. *Essential Motion* saattaa meidät jälleen yhteyteen kehoamme elämän, luovuuden ja viisauden lähteenä. Havainnoivan ja myötätuntoisen Essential Motion -ohjaajan tuella aistimme missä kehoamme ovat jumittuneet ja missä vapaita. Oppimalla uudelleen luottamaan kehoamme oppaana ja viitekehyksenä voimme olla enemmän läsnä, voimakkaampia ja avomielisempiä jokapäiväisessä elämässämme.<sup>27</sup> (Karen Roeper)

---

<sup>27</sup> ”We come into the world with the ease and spontaneity of play, but life experiences can shape us away from our authentic selves. *Essential Motion* reconnects us with the body as our source of aliveness, creativity, and wisdom. With the support of a perceptive and compassionate Essential Motion coach, we sense where our bodies are stuck and where they are free. By re-learning to trust the body as a reference and guide, we are able to be more present, powerful, and open-hearted in our daily lives.” ([http://www.essential-motion.com/EssentialM\\_em.html](http://www.essential-motion.com/EssentialM_em.html), luettu 23.4.2016)

## 7.2 Liikkeen hyödyntäminen ryhmien ohjauksessa

EM-työskentely on antanut minulle uudenlaisen suhtautumistavan laulamiseen ja laulavassa kehossa tapahtuviin ilmiöihin. Olen oppinut käyttämään ryhmätilanteissa lempeyttä ja lämpöä, ja säätelemään ryhmän tunteiden intensiteettiä. Roeperin johtamilla kursseilla voimakkaat, tunteita herättävät harjoitukset vuorottelevat leikin ja hauskanpidon kanssa. Roeper kuvailee EM-metodin mahdollistamaa muutosprosessia mielestäni hyvinkin osuvasti:

Seuratessasi omaa ainutlaatuista liikettäsi löydät vahvemman eloisuuden ja uuden tavan asua kehossasi. Tämän työn kautta opit kuuntelemaan kehosi välitöntä kokemusta ja käyttämään sitä oppaana sen hetkessä tilanteessa. Tässä syvässä vuoropuhelussa kehon ja sen ilmaisullisen liikkeen välillä, voit liikkua rajoitustesi ohi löytääksesi rohkeuden ilmaista kuka todellakin olet.<sup>28</sup>

Autenttisen liikkeen ja Essential Motionin välillä on selkeitä eroja. Autenttinen liike<sup>29</sup> nojaa jungilaiseen analyttiseen psykologiaan, kun taas Essential Motionin tapa käsitteellistää tapahtumia nojaa pitkälti Marion Rosenin työhön (Monni 2012, 42). Molemmille on kuitenkin yhteistä, että nyt-hetkessä tapahtuva liike voi vahvistaa yhteyttä itsen ja muihin. Monnin mukaan autenttisisessa liikkeessä tarkastellaan ihmisen maailmanyhteyttä kehollisen liikekokemuksen avulla. Ihmisen henkilökohtainen, kulttuurinen ja historiallinen yhteys maailmaan avautuu siis liikkeen kautta. (Monni 2012, 44). Tämä tuo mukanaan muutoksen mahdollisuuden:

Sen sijaan, että yritettäisiin aiheuttaa jokin tietty käyttäytymisen muutos, tämä lähestymistapa luottaa sisäisesti syntyvien merkitysten luonnolliseen kasvuun. Siinä keho nähdään ensisijaisena oppaana tiedostamattomaan. (Chodorow 2000, 258, op cit Monni 2012, 44)

Kokemukseni mukaan kehon vapaa liike luo kontaktin psykofyysisiin ilmiöihin, kuten kehollisiin kokemuksiin, muistoihin ja tunteisiin. Nykyhetkessä tapahtuva aistiminen

---

<sup>28</sup> ”You discover greater aliveness and a new way of inhabiting your body as you follow your own unique movement. Through this work you learn how to listen to your body's immediate experience and use it as a guide to where you are right now. In this deep dialogue between the body and its expressive movement, you move past what constrains you to find the courage to express who you truly are.” (Karen Roeper, <http://www.essential-motion.com/EssentialMovement.html>, luettu 23.4.2016)

<sup>29</sup> Monni (2012, 42) toteaa: ”Whitehouse ei itse kutsunut työskentelyään nimellä Authentic movement, vaan nimellä Movement in depth, jossa kuuluu vielä yhteys jungilaiseen ajatteluun.” Whitehousen oppilas Janet Adler nimitti työskentelytapaa, joka yhdisti yksilöllistä liikeimprovisaatiota ja osallistuvaa katsojaa termillä Authentic movement.



mahdollistaa läsnäolon. Vapaa liike myös yleensä tarjoaa liikkeen tai äänen kautta purkautumistien tunteille tai jännityksille. Bonnie Bainbridge Cohen toteaa teoksessaan *Sensing, Feeling and Action* (Bainbridge Cohen 2008), että spontaani liike avaa väylän kehon motorisiin kehitysvaiheisiin. Tämän kautta avautuu näkymä myös neurologisiin, orgaanisiin ja hermostollisiin ilmiöihin.<sup>30</sup>

Vapaa liike on yleensä hyvin lyhyessä ajassa tapahtuvaa intensiivistä ja kokonaisvaltaista työskentelyä. Olen hyödyntänyt jonkin verran autenttista liikettä oppilaiden yksilötunneilla. Harjaantumattomalle oppilaalle harjoitus voi kuitenkin olla hyvinkin voimakas kokemus. Siksi käytän usein sekä ryhmä- että yksilöohjauksessa ohjetta ”anna kehon liikkua vapaasti”, yhdistettynä esimerkiksi erilaisiin kävelyihin. Tällöin oppilas voi itse säädellä osallistumistaan ja sitä, millä tasolla ja kuinka intensiivisesti hän kuuntelee kehonsa liikettä.

Useimmiten hyödynnän ikään kuin vapaan liikkeen ”laatua” erilaisissa lämmittelyissä. Mikä tahansa tuttu kuoro- tai ryhmälämmittely saa erityisen vireen ja sisällön kun se tehdään kehokuuntelun kautta. Oma mielentilani ja elekieleni ohjaajana muuttaa yleensä välittömästi vuorovaikutusta ryhmässä. Mikäli annan painoni painua lattiaan, sallin oman kehoni liikkua, annan oman ele- ja liikekieleni toteutua ja sallin itselleni työrauhaa, tuon automaattisesti näitä asioita myös oppilaiden kokemusmaailmaan.

Osallistuessani lokakuussa 2016 Karen Roeperin ohjaamaan työpajaan havahdun huomaamaan, että Roeperin ohjauksessa juuri hänen oma elekielensä, hänen tapansa kuunnella omaa kehoaan luo tilaa ryhmälle. Mielessäni käy englanninkielen sana ”embodiment”. Ohjaaja ohjaa esimerkkinsä kautta. Ohjaaja on ohjaustilanteessa keho-tietoisuuden ruumiillistuma. Tässä voisin itse kasvaa ja tulla yhä rohkeammin esiin kokonaisena ja läsnäolevana ihmisenä.

EM-työskentelyssä keskitytään aistimusten ja impulssien seuraamiseen. Psykologi Alan Fogel toteaa kuitenkin, että ihminen tarvitsee yhteyden ajattelun ja kehollisten

---

<sup>30</sup> Bonnie Bainbridge Cohen on kehittänyt BMC-metodin, joka on kuvattu seuraavalla tavalla: ”Body-Mind Centering® is an integrated and embodied approach to movement, the body and consciousness. Developed by Bonnie Bainbridge Cohen, it is an experiential study based on the embodiment and application of anatomical, physiological, psychophysical and developmental principles, utilizing movement, touch, voice and mind. Its uniqueness lies in the specificity with which each of the body systems can be personally embodied and integrated, the fundamental groundwork of developmental repatterning, and the utilization of a body-based language to describe movement and body-mind relationships.” (<http://www.bodymindcentering.com/about>, luettu 23.4.2016)

aistimusten välille, eli kehollisen itsetietoisuuden (Fogel 2013). Työskentelyn myötä voi itse löytää sanoja aistinvaraisille tapahtumille ja kokemuksille. Kokemuksen välittömyys ja ei-sanallinen työskentely tarjoavat välineitä laulamisen kokemiselle ja musiikin hahmottamiselle luovana ja kehollisena tapahtumana. Monni (2012) kuvaa eroa liikeimprovisaation ja autenttisen liikkeen välillä:

Aktiivinen mielikuvitus liikkeessä ei siis ole ensisijaisesti tai pelkästään fantasian ja visuaalisten mielikuvien seuraamista, vaan ennen kaikkea proprioseptisten aistimusten ja impulssien seuraamista. Liikkuja asettuu avoimen odottamisen tilaan ja herkistyy huomioimaan kehollisia muutoksia ja niihin reagoimista, sisäisiä impulsseja, joilla on aistillinen, kehollisesti koettu laatu. Kyse on kehollisen aistimuksen seuraamisesta, siitä, että antaa impulssin ottaa liikkeellisen, fyysisen toiminnan muodon. (Monni 2012, 52)

Vapaa liike yhdistettynä äänenkäyttöön voi toimia väylänä primaaliääneen. Se voi myös tuoda ihmisen välittömämpään yhteyteen oman äänensä kanssa. Vapaata liikettä voi yhdistää esimerkiksi Oren Brownin (Brown 1996) tai Kristin Linklaterin (Linklater 2006) moniin äänileikkeihin ja ääniharjoituksiin. Olen ryhmäopetuksessa hyödyntänyt paljonkin seuraavaa liikesarjaa:

#### **14. Eläin-sarja**

Anna kehon painon mennä jalkojen kautta lattiaan.

Matelija: Anna selkärangan liikkua niin kuin käärme, tutki liikettä kaikkiin eri suuntiin. Aisti liike häntäluusta ylimpiin niskanikamiin asti. Aisti millä tavoin selkärangan liike vaikuttaa koko kehoon.

Sammakko: Anna käsien liikkua samanaikaisesti toistensa peilikuvana. Voit antaa myös jalkojen tehdä samanaikaista liikettä.

Homolateraalinen liike: Hae kontaktia oikean puolen käden ja jalan välille. Anna kehon liikkua vapaasti, muista myös selkäpuoli. Aisti seuraavaksi yhteys vasemman jalan ja käden välillä.

Ristiliike (kontralateraalinen): Tee liikkeitä, joissa oikea käsi ja vasen jalka kohtaavat. Muista myös selkäpuoli. Tee seuraavaksi liikkeitä, joissa vasen käsi ja oikea jalka löytävät toisensa.

Pysähdy. Aisti kehon olotila ja hengityksesi.

Eläinsarja on voimakkaasti integroiva harjoitus. Sen liikkeiden avulla oppilaat voivat saada vahvemman intuitiivisen kontaktin kehonsa keskilinjaan. Raajojen ja eri ruumiinosien välille syntyy vahva yhteys, mikä edesauttaa kehonhallintaa ja hienomotoriikkaa. Sarja auttaa yleensä myös rytminkäsittelyyn ja musiikin hahmottamiseen. Eläinsarjan voi yhdistää erilaisiin ääniin, esim. sss/sch/mmm/ng, tai erilaisiin vokaaliliukuihin.

Kehollinen kuuntelu tuo vuorovaikutukseen välittömyyttä. Olen itse kokenut tällä olevan ratkaiseva merkitys esiintymistilanteissa. Kyky olla läsnä omassa itsessään luo edellytyksiä olla vahvassa yhteydessä muihin.

### 7.3 *Witnessing*

Laulun ryhmäopetuksen kannalta merkittävä on mielestäni Essential Motionissa ja autenttisessa liikkessä käytettävä havainnoimistapa *witnessing*. Pariharjoittelussa toinen liikkuu, toinen on todistajana tai näkijänä, eli seuraa kokonaisvaltaisesti ja moniaistisesti toisen liikettä. Monni kuvaa autenttista liikettä seuraavalla tavalla:

Autenttinen liike -työskentelyssä liikkuja työskentelee silmät kiinni, jotta hän voi keskittyä henkilökohtaiseen kinesteettisen tason ja aktuaalisesti tunnetun impulssin havainnoimiseen ja seuraamiseen. Liikkuja on kuitenkin tietoinen näkijän läsnäolosta. Näkijä ei vain katsele henkilöä, joka liikkuu, vaan hän 'todistaa', kuuntelee, tuo erityisen huomion, tarkkaavaisuuden ja reflektiivisyyden laadun ja intensiteetin liikkujan kokemukseen. (Monni 2012, 55)

Sekä liikkuja että todistaja ovat aktiivisia. Monni toteaa, että harjoittelussa ei olla yksin, "vaan sellaisessa olemissuhteessa, jossa aina jo olemme, toisten kanssa, katsottuna, nähtynä ja itse näkevänä" (Monni 2012, 7).

Essential Motionin mukaan todistaja "kannattelee tilaa". Hän pitää huolta siitä, että liikkuja ei törmää esineisiin tai muihin ihmisiin, ja pitää henkisen ilmapiirin turvallisena. Liikkuja saa kokonaisvaltaista huomiota. Hän tulee nähdyksi ja kuulluksi. Tällä voi olla syvä myönteinen vaikutus vuorovaikutukseen. Se vahvistaa ihmisen kykyä luottaa muihin. Monni toteaa (2012, 55):

Liikkuja alkaa havainnoida yhä herkemmin omaa välittömästi koettua ja aktuaalista impulssiaan ja siihen reagoimisen tapaansa. Hän alkaa myös havainnoida kokemuksensa monitasoisuutta kinesteettisestä ja energeettisestä tasosta tunteisiin, muistoihin ja mielikuviin. Näkijän läsnäolo luo tilanteeseen reflektiivisen ja nimenomaan yksilöllistä ja kehollista maailmasuhdetta luotaavan tilan. (Monni 2012, 55)

Kokemukseni mukaan tämä tekee ihmisen tietoiseksi omasta ja muiden haavoittuvuudesta. Hetken työskentelyn aikana voi luoda syvän yhteyden itselleen aiemmin täysin tuntemattoman ihmisen kanssa. Tämä vahvistaa ymmärrystä jaettuina inhimillisiä kokemuksia kohtaan. EM-työskentelyn avulla oppii havaitsemaan ihmisissä syvällä olevia tiedostamattomia kipukohtia. Essential Motionissa puhutaan ihmisten erityislaadusta,

eli jokaisen ainutlaatuisesta tavasta liikkua ja olla tässä maailmassa. Monni kuvaa prosessia näin:

Työskentelyn edetessä liike alkaa tulla kunkin liikkujan oman historian ja luonteen mukaisesti hyvin erityiseksi, yksilöllisesti koetuksi, ennakoimattomaksi, löydettyksi tapahtumaksi. Liikkuja alkaa murtaa ns. luonnollisen asenteen keho-mieli dualistista tietoisuutta, liikkeen totunnaisuutta ja automaattisuutta. Hän löytää laajenevan ja ennakoimattoman liikkeellisen maailman. Tämä tapahtuu samaan aikaan, kun liikkuja havainnoi katsottuna olemisen tuomia egon reaktioita, mikä on aina syvälle persoonan koettuun historiaan ulottuva prosessi. (Monni 2012, 55)

Opettajan näkökulmasta tämä oivallus vie pois käskyjen ja ohjeiden antamisesta, kohti aktiivista, kokonaisvaltaista ja moniaistista kuuntelemista. Ryhmäopetuksessa voi oppilaiden laulaessa tietoisesti hyödyntää peilaamista ja liikkeen myötäilemistä. Verbaalisten ohjeiden sijaan voi pysähtyä kuulostelemaan ja keskittyä tilan kannattelemiseen. Tämä antaa oppilaalle mahdollisuuden päästä kontaktiin oman elekielensä ja ainutlaatuisen kinesteettisen olemisen tapansa kanssa.

Ryhmätyöskentelyssä en ole käyttänyt autenttista liikettä sellaisenaan. Sen sijaan olen hyödyntänyt ”todistamista”. Muut oppilaat eivät seuraa passivisesti tapahtumia, vaan voivat ottaa kuuntelijan, vastaanottajan ja näkijän roolit. Monni toteaa, että Whitehousen metodi vaatii ”erityisen vaalivan asenteen sekä liikkujalta että näkijältä” (Monni 2012, 51). Sekä liikkujan (tai tässä tapauksessa laulajan) että näkijän on toteutettava sallivaa ja avustavaa asennetta. Molempien on otettava lähtökohdakseen sen hetken todellisuus, jossa liikkuja on. Monnin mukaan näkijän ”täytyy luopua kaikista ideoista ja ennakkoasenteista sen suhteen, minkä kuvittelee olevan liikkujalle parhaaksi, sekä kaikista oletamuksista sen suhteen, mitä liikkuja ajattelee tai tietää” (Monni 2012, 51).

Tämä vahvistaa empatiakykyä. Se myös herkistää aistit, mikä vaikuttaa suoraan yhteismusisointiin. Kokemukseni mukaan tämä myös vähentää itsessään kilpailuasetelmaa. Kun näkijä herkistyy toisen työskennellessä, hänen huomionsa ei enää ole omassa egossa tai omissa ristiriidoissa. Hän voi keskittyä olemaan olemassa toista varten. Ryhmäopetuksen kannalta tämä myös säästää opettajan voimavaroja. Osanottajat oppivat yhdessä pitämään tilan turvallisena. He voivat antaa toisilleen tilaa, koska tietävät, että itsekin saavat tukea ja kokonaisvaltaista huomiota laulaessaan.

## 7.4 Sallivuus

Kuuntelevan liikkeen kanssa työskentely avaa aivan uudenlaisia tapoja havainnoida oppilaita heidän laulaessaan tai esiintyessään. Ei tarvitse tukahduttaa tai sulkea pois tiedostamattomia ”häiritseviä”, ”väärä” tai tahattomia liikkeitä. Liikkeet voivat toimia väylänä kohti vapaampaa äänen- ja kehonkäyttöä. Laulunopettajan näkökulmasta moni asia kääntyy tällöin pääläelleen. Tahattomasti vispaava käsi voisikin tarjota väylän hengityksen ja hartiasseudun vapautumiselle, kiristynyt leuka saattaisikin johdattaa kohti tukahdettujen tunteiden käsittelyä, lantion voimakas kierto sisäänhengityksen aikana voisikin kertoa jotain kehon motorisen kehityksen vaiheista.

Monnin mukaan (2012, 45) Whitehousen rooli opettajana muuttui ”tarkkaavaiseksi, sallivaksi katsojaksi tai näkijäksi”. Hän luopui ”’oikein’ tekemisen mallin siirtämisestä tai vaatimisesta” ja rohkaisi oppilaitaan ”avoimen odottamisen tilaan, aistimaan tämän hetkistä olemistaan, kuulemaan ja seuraamaan kehollisesti tunnettua impulssia tai mielikuvaa” (Monni 2012, 46).

Essential Motion sisältää mindfulnessistä tuttuja perusajatuksia hyväksymisestä. Hyväksyminen nähdään myös mahdollisuutena tunnustaa ja nimetä kokemus, minkä myötä se voidaan integroida kokemusmaailmaan. Kinestettistä ja henkistä energiaa vapautuu, kun jotakin olemassa olevaa ei tarvitse kieltää tai sitä vastaan ei tarvitse enää taistella. Monni nostaa osuvasti esiin, kuinka sallivuus voi olla tapa löytää tasapaino, eräs tapa rikkoa dualistisuuden joko-tai ajattelua:

Whitehouse korosti, että elämä ei ole koskaan ’joko tai’ vaan ’sekä että’: Kun valitsee kahdesta vaihtoehdosta toisen, se, mikä ei tullut valituksi ei katoa, vaan painuu näkymättömiin, tiedostamattomassa vaikuttavaksi. (Monni 2012, 48)

Tämä vastaa myös kehon toimintatapaa. Kehossa on jatkuvasti meneillään vastakkaisia liikkeitä ja voimia, joiden yhteistyöstä syntyy tasapainoinen ja optimaalinen kehonkäyttö. Monni kuvaa tilannetta seuraavasti:

Jo ihmisen liikkumiskyky edellyttää vastavoimien hyvää keskinäistä toimintaa. Raajojamme liikuttavat sekä koukistaja- että ojentajalihakset. Liike organisoituu sekä painovoiman että painovoiman vastaisen refleksin avulla. Koska olemme kolmiulotteisia olentoja, jokainen kehollinen akseli sisältää vastakohtaisuuden parin: ylös-alas, oikea-vasen, eteenpäin-taaksepäin. Yksinkertaisimmankin liikkeen tietoinen havainnointi tarkoittaa vastakohtaparien keskinäisen suhteen kokemista. Esimerkiksi pelkkä hengityksen havainnointi johtaa huomaamaan, kuinka sisäänhengityksen yhteydessä keholla on tendenssi ottaa lisää tilaa, kasvaa. Voi

tuntua siltä kuin pitenisi (ylös-alas), levenisi (oikea-vasen), syvenisi tai olisi pullollaan (eteen-taakse). Uloshengityksen yhteydessä taas voi tuntua siltä, että lyhenee, kapenee, pusertuu. Jokaisella hengityssyklillä kehollinen kolmiulotteisuus elää ja hengittää vastakohtaparien ykseydessä. (Monni 2012, 48-49).

Mielen tasolla tämä mahdollistaa vapautumisen. Työskentely laajentaa oppilaiden kykyä hyväksyä ristiriitaisuuksia ja monitulkintaisuutta. Ei tarvitse löytää ”oikeita” tai ”väärä” toimintatapoja. Sen sijaan voi nähdä, että jokaisella toimintatavalla, asenteella ja lähtökohdalla voi olla sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia. Tämän avulla oppilaat voivat itse löytää itselleen sopivat työkalut ja saavuttaa tasapainon laulaessaan. Tietoisuus vapaan liikkeen mahdollisuuksista voi vahvistaa oppilaan itseohjautuvuutta. Hän voi oppia tapoja kuunnella ja säädellä kehomielen tapahtumia ja valita erilaisia toimintatapoja suhteessa omiin haasteisiinsa. Kaikkein tärkeimpänä koen sen voimaantumisen, mikä voi tapahtua syvenevän luottamuksen myötä.

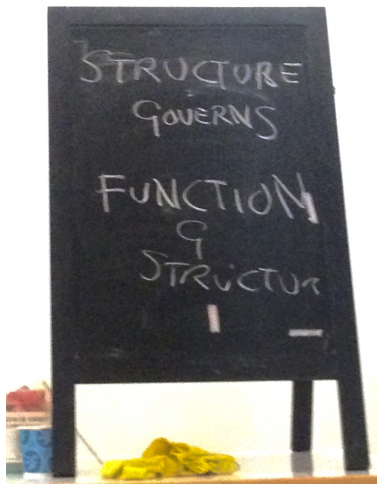
Vapaa liike vahvistaa oppilaan kinesteettistä oppimista. Yhdistämällä tietoisien ja tiedostamattoman tason oppilas hahmottaa kehossa tapahtuvia liikkeitä ja voi luoda mielikuvia liikkeistä ja musiikillisista eleistä. Myös tämä edesauttaa hienomotoriikan hallintaa. Vahvin kokemus tästä on kevätmatinea ensimmäisen lukuvuoden lopuksi eräässä opistossa. Oppilat esiintyivät konsertissa sekä yhteisin numeroin että sooloin. Seurasin häkeltyneenä yleisöstä sitä, että oppilaat olivat jokainen tunnistettavia ihmisinä, välittäen jotain omasta kokemusmaailmastaan ilmeiden, kehonliikkeiden ja äänen kautta. Yleisö liikuttui, hymyili ja eli mukana koko esityksen ajan.

## 8 Laulava keho – dynaamista kehotyötä

Tammikuussa 2014 kävin ensimmäisen kerran osteopaatti ja laulaja Ashley Staffordin yksityistunnilla ja osallistuin hänen työpajaansa Helsingissä. Ashley Stafford on kontra-tenori, joka on ollut mukana perustamassa mm. Tallis Scholars -kuoroa. Hän on freelancer-uransa aikana esiintynyt useasti mm. Hilliard Ensemblen kanssa ja laulanut oratorioiden solistina mm. John Eliot Gardinerin johdolla (Haastattelu Stafford, tammikuu 2016). Olen tätä työtä varten haastatellut Staffordia sekä osallistunut hänen työpajaansa Lontoossa tammikuussa 2016. Olen myös keväällä 2016 järjestänyt lyhyen lauluopettajille suunnatun työpajan Helsingissä. Vuosien 2014-16 aikana olen osallistunut kursseille, kuten "Nature's Voice" ja "Embodied Breath: Embodied Sound" sekä useille yksilötunneille Helsingissä ja Lontoossa.

### 8.1 Il corpo cantante – osteopaattinen näkökulma laulamiseen

Ashley Stafford kertoo haastattelussa, että hän kouluttauduttuaan osteopaatiksi vähitellen alkoi integroida osteopaattisia periaatteita laulunopetukseen. Tämän prosessin kautta syntyi Il corpo cantante (Laulava keho). (Haastattelu Stafford 2016). A.S. Stillin ajatteluun perustuvan osteopatian peruseriaate on Staffordin mukaan:



Kuva 5: Osteopatian peruseriaate Staffordin mukaan: "Rakenne määrittää toiminnan, joka määrittää rakenteen", eli "Structure governs function, governs structure." (Työpaja Stafford helmikuu 2016)

Stafford selittää periaatteen perustuvan ajatukselle, että kehollisten rakenteiden muoto määrittää niiden toiminnan. Mutta kehon toiminta määrittää myös kehon rakenteita. Laulunopetuksessa tämä tarkoittaa mm. sitä, että tullaan tietoiseksi niistä kehoon sisäänrakennetuista reflekseistä (esim. hengitysrefleksi), joiden kautta ihminen laulaa. Tämä tarkoittaa myös kehon ja mielen huomioimista toiminnallisena kokonaisuutena, jossa jokaisen yksilöllinen rakenne ja kehollinen toiminta vaikuttavat soivaan ääneen. Staffordin mielestä tämänkaltaisesta näkökulmasta katsottuna on hassua puhua laulun opetuksesta. Ennemmin on kyse siitä, että opettaja vahvistaa ja hoivaa ("nurture") oppilaassa jo ilmeneviä luonnollisia prosesseja mahdollistaakseen mahdollisimman tasapainoisen äänenkäytön. (Haastattelu Stafford 2016)

Osteopatialla on mitä suurimmassa määrin holistinen – kokonaisvaltainen – lähtökohta. Mitään erillistä tapahtumaa ei tutkita, tulkita eikä erotella kokonaisuudesta. Ihminen nähdään kehollisena, psyykkisenä ja henkisenä olentona, jossa kaikki tasot ovat aina olemassa samanaikaisesti (Haastattelu Stafford 2016). Kokemukseni mukaan Staffordin ohjaus sisältää hämmästyttävän syvyyskatseen, jonka vain fysiologian laaja ja yksityiskohtainen tuntemus voi tuoda. Stafford lukee kehoa luisen rakenteen, lihasten, faskioiden, hermoston ja välillä jopa elinten kautta. Hän ymmärtää syvällisesti ihmisen motorisen kehityksen eri vaiheet ja yhdistää monesti motoriset haasteet neurologisiin haasteisiin, kuten myöhemmin tässä luvussa esittelemäni esimerkit osoittavat. Opetuksessa on läsnä tietoisuus tunne-elämän ja asenteiden merkityksestä. Laulunopettajille suunnatussa työpajassa Stafford kuitenkin toteaa, että hänestä on yleensä helpompi keskittyä keholliseen muutokseen kuin mielen tai tunne-elämän prosesseihin (Stafford työpaja 2016).

Ensimmäinen yksityistuntini Staffordin kanssa oli yllättävä ja hauska kokemus. Jutelimme ensin hetken englanniksi, jonka jälkeen lauloin aarian. Hän katsoi minuun ja sanoi:

- Interesting. When we were talking just now you were smiling, but when you started singing your face did this. (Stafford antaa kasvojensa lopahtaa.)

Hetken laulettuani hän sanoi:

- Interesting. You are *in* your body. You truly inhabit your body, but there is a lack of connection between your left hand and your right leg.



Ehdotin syyksi, että pelasini nuorena käsipalloa yhdeksän vuotta. (Käsipallossa oikeakätisellä pelaajalla vasen jalka on ponnistusjalka ja oikea käsi heittokäsi.) Stafford vastasi kryptisesti: ”Maybe.” Stafford ohjasi minut laulamaan ja samaan aikaan tekemään erilaisia ristiliikkeitä, joissa jokin raaja ylittää keskilinjaa. Laulaminen vaikeutui ensin ja liikkeen tekeminen oli hämmästyttävän vaikeaa. Mutta aika pian huomasin eron sekä hengityksessäni että äänen kvaliteetissa. Ristiliikkeet auttoivat ikään kuin siirtämään laulutapahtuman automaattisemmaksi, vaivattommaksi ja vähemmän tietoiseksi tapahtumaksi.

Ensimmäisen laulutunnin aikana hän tarjosi ratkaisun myös erääseen monivuotiseen ongelmaani. Moni lauluopettaja on pyrkinyt korjaamaan esim. kielivenytyksin ja artikulaatioharjoituksilla kielenkantani taipumusta pudota laulaessani alas taakse. Tällöin ääni on soinnut ylitummana ja vailla kirkkaita yläsäveliä. Stafford osoitti yhteyden toisaalta kielen, asentoa ylläpitävien lihasten ja syvien vatsalihasten välillä ja toisaalta yhteyden taipumukseeni kuunnella ääntä sisältäpäin. Hän yhdisti nämä ilmiöt niskan asentoon ja kommunikaatioon. Selkeän ja yksinkertaisen harjoituksen avulla Stafford osoitti miten saada syvät lihakset aktivoitumaan ilman ylimääräistä työtä tai ponnistusta, ja oli läsnä vastaanottavana ja kannustavana kuulijana uuden laulutavan löytyessä.

Erityisen vapauttavana koin tässä pedagogisen vuorovaikutuksen neljällä eri tasolla: Ohjaaja kuunteli ja havainnoi ääntä ja kehon rakenteita syvällisesti, hän tarjosi yhteyden lihasten toiminnan ja kehon tottumusten (ajattelun/asenteen) välille, hän tarjosi tehokkaan ja toimivan ratkaisun, ja oli läsnä myötämielisenä ja kannustavana kuulijana muutoksen hetkellä. Tässä vuorovaikutuksessa koin, että tulin nähdyksi ja kuulluksi. Koin myös, että elleivät juuri nämä ohjeet olisi auttaneet, Staffordilla olisi ollut muita ratkaisukeinoja ja myös kyky diagnosoida tilanne toisella tavalla. Ohjaajana Stafford siis itse mukautui tilanteeseen, eikä vaatinut ohjattavaa mukautumaan hänen ennalta päättämänsä ajatusmalliin. Vuorovaikutuksessa säilyi tutkiva ja utelias lähestymistapa.

## 8.2 Ryhmätyöskentely

Stafford aloittaa yleensä ryhmätyöskentelyn – esittelykierroksen jälkeen – yhteisillä fyysisillä harjoituksilla. Nämä harjoitteet keskittyvät tiettyihin yleisiin ongelmakohtiin kuten lantion liikkuvuuteen ja asentoon, selkärangan liikeratojen laajentamiseen, jalko-

jen lihasten vahvistamiseen, lonkankoukistajien dynaamiseen venytykseen, syviin hengityslihaksiin sekä rintakehän ja rintarangan liikkuvuuden lisäämiseen.<sup>31</sup>

Monet Staffordin harjoituksista ovat dynaamisia ja keskittyvät yleisesti ottaen passiivisten lihasten vahvistamiseen ja kireiden lihasten venyttämiseen. Samankaltaisia harjoituksia on löydettävissä esimerkiksi Pilateksesta, joogasta, tai chista, QiGongista ja erilaisista fysioterapian suuntauksista. Ainutlaatuista on mielestäni Staffordin tapa valita harjoituksia, jotka palvelevat suoraan laulamista. Ainutlaatuinen on myös se kokonaisvaltainen tapa, millä harjoituksia tehdään. Koen, että voimakkaat ja dynaamiset harjoitukset, jotka useimmiten tuovat hien pintaan, luovat ryhmään erilaisen tunnelman. Harjoitukset ovat myös vahvistaneet yhteyttäni kehon voimaan, laulamiseen aktiivisena toimintana, sekä jonkinlaiseen virtaavaan elinvoimaan. Olen tullut kehollisella tasolla yhä tietoisemmaksi siitä, että lihasten tasapainoinen työ syntyy rentouden ja aktiivisuuden vuorottelusta.

Työskentely painottaa kehollista toimintaa, mutta tavalla, jolla osanottajat voivat siirtyä tietoisesta työskentelystä kohti spontaania, kuuntelevaa ja refleksinomaista laulamista. Embodied Breath -kurssilla Stafford laushti toistuvasti, että kyse on siitä, miten keho haluaisi vastaanottaa ilmaa ja miten se sitten haluaa hyödyntää ilmapirtaa laulaessaan. Laulunopettajien työpajassa hän havainnollistaa yhteyttä kehon rakenteiden, hengityksen ja soivan äänen välillä seuraavalla tavalla (Stafford helmikuu 2016):



Kuva 6: Soivan äänen, hengityksen ja rakenteiden yhteistyö.  
(Stafford työpaja 2016)

<sup>31</sup> Il Corpo Cantanten Facebook-sivulta voi löytää videoita, joissa Stafford esittelee harjoituksia, sekä selittää niiden vaikutukset.

[https://www.facebook.com/pg/IlCorpoCantante/videos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/IlCorpoCantante/videos/?ref=page_internal) (luettu 20.11.2016)

Ratkaisevaa kuvassa on mielestäni soivan lauluäänen (musiikin) vaikutus sekä hengitykseen että rakenteisiin. Ohjaushetkellä Stafford lähestyy toistuvasti asioita musiikin kautta – mikä merkitys on esim. harjoitettavan kappaleen vokaalien muodoilla, rytmikällä ja/tai soinnilla erityishaasteiden ilmenemiseen ja niiden ratkaisemiseen. Embodied Breath -kurssilla Stafford kiinnitti erityistä huomiota selkärangan liikkeeseen syvässä, vapaassa ja refleksinomaisessa hengityksessä. Lonkankoukistajia venyttämällä, sekä jalkojen, reisien ja pakaroiden lihaksia vahvistamalla, saatoinkin löytää itselleni sopivan tavan sallia lantion vapaa liike hengityksessä. Tämän avulla myös niska avautui antaen mahdollisimman vapaan resonanssin. Tämä kokemus erosi merkittäväällä tavalla tietois-  
ten käskyjen saattelemasta, asetellusta lauluasennosta. Asento erosi myös Alexander-  
tekniikan ”tekemättömyydestä”.

Osallistuin yhden päivän mittaiseen kurssiin Lontoossa tammikuussa 2016. Olen tiivistänyt kurssipäivän työskentelyn seuraavalla tavalla (Kurssipäiväkirja Kivinen 1/2016):

- Työskentelyä ohjaavat tietyt vankat periaatteet
- Stafford käyttää omaa lauluääntään ja kehoaan esimerkkinä
- Työskentely on kokonaisvaltaista, sillä siinä yhdistyy musiikki, ääni, kehotyö, sekä mielen työ
- Osteopatia lähestyy ääntä monella eri tasolla (lihakset, faskiat, luinen rakenne, kraniosakraalityö), jolloin ratkaisutkin saattavat löytyä joustavasti eri tilanteissa eri tasoilta
- Luova avoimuus ja joustavuus jokaisen oppilaan kanssa
- Musiikin ilo ja musiikin virtaavuus
- Elämän voima

Ryhmätyöskentelyssä valokeila yleensä kiinnittyy vuorotellen eri osanottajiin. Stafford saattaa käyttää jonkun ihmisen haastetta hyväkseen valaistaakseen kehojen erilaisuutta tai yleisiä ongelmakohtia. Vuorovaikutuksen kannalta tämä saattaa olla riskialtista. Mikäli ryhmässä on mahdollista kokea, ettei kyse ole kritiikistä tai arvottamisesta vaan kehon rakenteiden ja kehon käytön tapojen ymmärtämisestä, on tämä työtapo turvallinen. Olen kuitenkin ollut myös läsnä tilanteissa, joissa valokeilaan joutunut henkilö on selkeästi tuntenut epämukavuutta tai epävarmuutta. Tällöin tämä työtapo voi olla jopa haitallinen. Toisaalta olen myös nähnyt kuinka ohjattu itse on hyötynyt lisätiedosta ja kokenut tilanteen positiivisena ja rakentavana. Osanottajana ja pedagogina olen koke-

nut tällaiset hetket arvokkaiksi, sillä ne ovat kehittäneet omaa ymmärrystäni kehon rakenteista ja toiminnasta.

Lämmittelyiden jälkeen jokainen lauloi vuorollaan. Työskentely oli monipuolista. Ongelmakohtia työstettiin usein dynaamisten täsmäharjoitusten avulla. Päivän aikana tapahtui monia mielenkiintoisia muutoksia ihmisissä. Nostan tässä esiin yhden valaisevan esimerkin kurssipäiväkirjaani nojautuen. Kun eräs osanottaja lauloi kappalettaan, hän teki useita rytmisiä virheitä ja oli useasti eri tahdissa säestyksen kanssa. Useat sävelet laulettiin liian lyhyinä. Minusta kuulosti siltä, ettei oppilas ollut opetellut musiikkia kunnolla. Stafford kuitenkin kiinnitti huomion siihen, että oppilaalla oli kädet taskuissaan. Stafford ehdotti, että oppilas ottaisi kädet taskuista ja kulkisi tilassa, heiluttaen vapaasti käsiään. Ensi alkuun oppilas liikutti oikeaa kättä ja jalkaa samanaikaisesti. Stafford pyysi häntä muuttamaan liikkeen ristiliikkeeksi.

Kun ohjattava lähti laulaen kävelemään tilassa, tietoisesti hyödyntäen ristiliikettä tapahtui merkittävä muutos hänen laulutavassaan. Hänen äänensä muuttui soivemmaksi, hän muisti laulun sanat ja pystyi suoritumaan vaivattomasti aiemmin haasteellisista rytmeistä. Vaikutti myös siltä, että yhteistyö pianistin kanssa oli tarkempaa, sujuvampaa ja luontevampaa. Ristiliikkeiden lisäksi muutos saattoi liittyä turvallisuuden tunteen vahvistumiseen. Kun oppilas sai luvan liikkua vapaasti koko tilassa, hän lähti kävelemään pääosin ryhmän selän takana.

Omalla lauluvuorollani jatkoin samaa työtä, jota olimme tehneet yksityistunnillani pari päivää aiemmin, eli äänihuulten vahvan kontaktin aistimista. Lauloin Staffordin ohjeesta silmät kiinni. Stafford pyysi minua ”viemään” äänihuulia yhteen peukalon ja keskisormen avulla. Koin, että minussa olevat vahvat eri puolet – toinen älyllinen, ajatteleva, verbaalinen, nopea, ja toinen herkkä, tunteellinen, intuitiivinen – alkoivat tehdä yhteistyötä keskenään. Toinen puoli ei yrittänyt sulkea toista pois. Laulaessani sain olla kokonaisuus. Tunneillani olimme toistuvasti palanneet aiheeseen, että koin kehossani ja mielessäni kahtiajaon (split). Sen sijaan, että Stafford olisi monen lauluopettajani tavoin sanonut: ”Ajattelet liikaa”, hän tarjosi välineitä yhdistää ajattelu aistivaan laulutapahtumaan. Staffordin työskentelyn kautta koin saaneeni olla täydesti sekä älyllinen että kehollinen, mikä loi edellytykset eri puolien ja kehonosien ja taitojen integraatiolle laulaessani. Tämän myötä hienomotoriikka ja esimerkiksi koloratuurit ovat tulleet minulle mahdollisiksi. Oli erityisen tärkeää itselleni, että tämä työ ei tapahtunut kaksin opettajan

kanssa. Ryhmän kannustus ja muiden ihmisten rohkeus ja avoimuus mahdollistivat minulle uusien asioiden kokemisen.

### 8.3 Taitojen integrointi ja refleksiin luottaminen

Koen Staffordin työskentelyn positiiviseksi ja voimavarakeskeiseksi. Hän osoittaa ohjattaville heitä vahvistavat ja kannattelevat ilmiöt, ja antaa yleensä selkeitä harjoituksia, joiden avulla ohjattavat voivat ratkaista haasteitaan. Kaikessa työskentelyssä korostuu Staffordin laaja ja pitkäaikainen kokemus laulun ammattilaisena. Laulamisen pitää hänen mukaansa aina palvella musikkia ja musiikillista kommunikaatiota. Rytmikka, vokaalivärit ja äänteiden muodot, sointi ja lauluäänen kommunikaatio ovat alati läsnä. Mielestäni hän myös ohjaa jatkuvasti kohti elävää esiintymistä, ei harjoituskoppia varten.

Eräs voimaannuttava työtapo, jonka avulla Stafford selkeästi demystifioi laulamista on, että kurssilla siirrytään hyvin joustavasti ja vailla ylimääräisiä seremonioita hiljaisesta liikkeestä äänelliseen liikkeeseen. Tämän myötä voi kokea kehossaan ne refleksit ja keholliset tapahtumat, jotka laulaminen automaattisesti herättää. Yleensä tulee myös havainneeksi ne ylimääräiset ja luonnottomat ”valmistelut” joita tottumuksen omaisesti yleensä yhdistää laulamiseen.

Yleensä Stafford antaa yhden ohjeen tai yhden harjoituksen, jonka avulla moni ongelma saattaa ratketa itsestään. Työskentelyä voisi kutsua integroivaksi, sillä monella eri tasolla tapahtuvia erillisiä ilmiöitä yhdistellään kokonaisuudeksi. Esimerkkeinä olkoon ajattelun eri ulottuvuuksien integrointi keholliseen työskentelyyn, tai neurologinen näkökulma yhdistettynä motoriseen kehitykseen tai yhteistyö aivopuoliskojen välillä. Kaikessa työskentelyssä ihminen on kokonaisuus.

Lauluopettajien kurssilla Helsingissä Stafford totesi, että hyvin tavallinen ohje laulajalle on: ”Avaa leukaa”. Stafford asettautui lysähtäneeseen asentoon ja osoitti, miten niskan, pään, selän ja jalkojen asento vaikuttivat leuan asentoon. Vasta asennon muututtua kokonaisvaltaisesti voi leuka avautua ja sen myötä resonassi vapautua. Stafford totesi myös, että vaikka ihminen on kokonaisuus, on helpompaa muuttaa tilanne kehossa, jotta voisi tapahtua muutos ajattelussa. (Työpaja Stafford 2016)

## 9 Vapauttava pedagogiikka laulunopetuksen inspiraationa

Kimmo Lehtosen (2004, 13) mukaan musiikkipedagogiikka sijoittuu ”taiteen ja tieteen välimaastoon”. Lehtosen mukaan musiikkipedagogin on musiikin lisäksi ymmärrettävä ihmistä, jota ”tulisi tarkastella kokonaisuutena, jossa psyykkiset ja fyysiset sekä elämäntilanteeseen liittyvät sosiaaliset puolet ovat tasapainoisesti mukana” (Lehtonen 2004, 13). Kysymys on tunteiden käsittelystä ja tunnekasvatuksesta, mutta myös syrjäytyneisyys ja osattomuus vaikuttavat. Lehtonen kiteyttää:

Vapautuakseen, eli emansipoituakseen, toimija voi hyödyntää teorian ja käytännön välisessä vuorovaikutuksessa syntyvää tietoa, jotta hän voisi entistä paremmin kommunikoida ja ymmärtää itseään, oppilaitaan sekä toimintaympäristöään. (Lehtonen 2004, 13)

Tässä luvussa pohdin laulunopetusta vapauttavan pedagogiikan tai dialogisen pedagogiikan näkökulmasta. Erityisen tarkastelun kohteeksi tulee se, millä tavalla laulunopettajan auktoriteettiroolia voisi haastaa tai muuttaa jotta oppilaiden omaehtoiselle luovuudelle voi antaa yhä enemmän tilaa. Olen saanut inspiraatiota laulupedagogi Maria Svanin pro gradu -tutkielmasta (Svan 2011), Paulo Freiren vapauttavasta pedagogiikasta, bell hooksin pedagogisesta ja teoreettisesta työstä, sekä feministisestä ja normikriittisestä pedagogiikasta. Nämä seuraavat luvut pyrkivät avaamaan polkuja ja nostamaan esiin pulmakohtia.

### 9.1 Vapauttava musiikkipedagogiikka suomalaisessa kontekstissa

Vapauttavan tai dialogisen pedagogiikan vahvin vaikuttaja on ollut brasilialainen pedagogi Paulo Freire (1921-1997). Freiren ajatteluun vaikuttivat voimakkaasti paitsi filosofiset ja teologiset suuntaukset niin myös Latinalaisessa-Amerikassa vaikuttaneet pedagogiset toimintatavat, jotka korostivat tiedon kulkua alhaalta ylöspäin ja koulujärjestelmän ja koulutuksen demokratisointia.

Freiren ajattelu voi ensinäkemältä tuntua vieraalta ja olevan etäällä laulunopettajan arkipäivästä. Freire kyseenalaistaa opettajan autoritäärisen roolin, ja freireläinen pedagogiikka pyrkii luomaan edellytyksiä oppilaiden vapautumiselle. Tomperin (2005, 1) mukaan vapautusta voidaan edesauttaa pedagogisten käytäntöjen avulla, jotka perus-

tuvat dialogiin, eli tasavertaiseen vastavuoroisuuteen ja molemminpuoliseen tunnustamiseen ja arvontoon.

Suomessa vapauttava pedagogiikka tai vapauttava musiikkipedagogiikka ei ole saanut muodollisesti kovinkaan vahvaa sijaa, vaikka monesta tällä hetkellä vallalla olevalla musiikinopetuksen suuntauksesta kuten oppilas- tai oppijälähtöisyydestä, ”musiikki kuuluu kaikille” -lähestymistavasta, sensitiivisestä musiikkipedagogiikasta tai musiikinopetuksen demokratisointia korostavasta lähestymistavasta on löydettävissä yhtymäkohtia Freireen. Kimmo Lehtosen (2004) valtaa problematisoiva näkökulma sisältää jossain määrin yhtymäkohtia Freiren ajatteluun. Lehtosen näkökulmassa korostuu mielestäni kuitenkin läheisyys postmoderniin ja poststrukturalistiseen filosofiaan ja tietoteoriaan.

Suomessa vaikuttavista ilmiöistä, joiden toiminnassa voisi nähdä yhteyksiä vapautta-vaan pedagogiikkaan, tulee mieleen mm. nuorten orkesterit jotka ovat muotoutuneet Sistema-mallin mukaisesti (<http://sistemaфинland.blogspot.fi>) ja Ava Nummisen uraauurtava työ, joka on madaltanut monille kynnystä hakeutua lauluharrastuksen pariin (mm. Numminen 2005, Ahvenainen 2013, Nygård 2013). Nummisen työn myötä laulunopettamisen normit ja toimintatavat ovat muuttuneet kohti yhä osallistavampaa ja leikkisempää otetta. Nummisen työ on haastanut kuvan ”laulutaidottomista” ja osoittanut, että laulu kuuluu kaikille ja että kaikki voivat kehittyä. Monet taidelaitokset pyrkivät yleisötyön avulla saattamaan musiikin yhä useamman ulottuville. Eräs esimerkki tästä on Helsingin kaupunginorkesterin kummilapsitoiminta ja maaliskuussa 2016 toteutettu Sammon taonta -konsertti<sup>32</sup>, jossa esitettiin mm. viiden nuoren säveltämät teokset, sekä lasten ja nuorten omia koreografioita.

Valtavirrasta poiketen laulupedagogi Maria Svan (2011) on hyödyntänyt Freireä ja dialogipedagogiikkaa luodessaan oman vapauttavan laulupedagogiikan mallinsa, jota hän pitää ”synteesinä ilon pedagogiikasta, kriittisestä pedagogiikasta, hyväksyvän läsnäolon periaatteesta, psykofyysisestä ihmiskuvasta, kriittisen toimintatutkimuksen tuottamasta tiedosta”, sekä hänen omista opetus- ja oppimiskokemuksistaan (Svan 2011, 61).

---

<sup>32</sup> ”Sammon taonta -konsertin inspiraationa on Sir Simon Rattlen ja Berliinin filharmonikoiden Stravinskyn Kevätuhri- tanssiprojekti, johon osallistui 250 berliiniläistä koululaista vuonna 2003. Konsertissa esiintyvät 09 Helsinki Human Rights -säätiön Difference Makers -tanssiryhmä sekä Kruunuhaan yläasteen tanssilinjan 7. luokkalaiset. Ryhmä koostuu 7-17 -vuotiaista tanssijoista.” <http://helsinginkaupunginorkesteri.fi/fi/konsertit/sammon-taonta>, luettu 20.11.16

## 9.2 Paulo Freire ja kutsu ihmisyyteen ja muutokseen

Paulo Freiren teokset *Educação como prática da liberdade* (1965, Kasvatus vapautuksen käytäntönä), *Acção cultural para a liberdade* (1968, Vapautukseen pyrkivä kulttuuri-nen toiminta) ja *Pedagogia da Oprimido* (1970, Sorrettujen pedagogiikka) loivat pohjan vapauttavalle pedagogiikalle (Tomperi, 2005, 15-17). Freiren ajattelu yhdistelee erilaisia filosofisia suuntauksia, kuten Hegelin ja Marxin dialektiikkaa, dialogisuusfilosofiaa (Buber), kristillistä humanismia, iberoamerikkalaista vapautuksen teologiaa, tietoisuusfilosofiaa ja fenomenologiaa, eksistenttialistista humanismia, tiedon sosiologiaa, marxismia, kriittistä teoriaa sekä siirtomaavallan purkautumista koskevien teoreetikoiden ajattelua (esim. Fanon) (Tomperi 2005, 18-19).

Tomperi (2005, 20) toteaa, että Freiren ajattelun pohjalla on hegeliläinen dialektiikka jonka mukaan ”ihmistietoisuus muodostuu tunnustussuhteissa toisiin ihmisiin”. Tomperi jatkaa: ”Ihmisyyden kokemus on mahdollinen vain siten, että toiset ihmiset tunnustavat yksilön suhteiden osapuoleksi ja yhteisön jäseneksi”. Ihmistä sinänsä ei siis ole olemassa, vaan on asemia kuten ”herra”, ”johtaja”, ”äiti” joissa jokainen on eri tavoin ”toinen” toiselle. Freiren ajattelussa hegeliläisen dialektiikan ”renki” voi havaita ihmisyytensä alistussuhteen tuolla puolen. Tähän liittyy Freiren näkemys vapauttavasta yhteiskunnallisesta kasvatuksesta: ”[V]ain sorretut voivat vapauttaa itsensä ja vapautuessaan samalla sortajansa ja koko yhteiskunnallisen todellisuuden” (Tomperi 2005, 20).

Nykypäivän lukijalle Freiren puhetapa ja sorron käsite voivat tuntua vierailta, mutta itse inspiroidun vahvasti mahdollisuudesta neuvotella uusiksi opettajan ja oppilaan suhde laulunopetuksessa. Erityisen hedelmälliseksi koen ajatuksen siitä, että tieto ja tiedon rakentuminen lähtevät oppilaan todellisuudesta. Frank Abrahams on hyödyntänyt tätä omassa kriittisen musiikkipedagogiikan mallissaan (Abrahams 2006). Tässä on tärkeitä yhtymäkohtia esimerkiksi konstruktiviseen oppimiskäsitykseen, mutta näkisin, että kriittisessä pedagogiikassa valtasuhteiden näkyväksi tekeminen on vielä keskeisempi.

Freiren alkuperäisessä mallissa myös aiheet ja materiaalit nousevat suoraan oppilaiden arkitodellisuudesta. Sorrettujen pedagogiikka on vahvasti aikaan ja paikkaan sidottu teksti.<sup>33</sup> 1950- ja 1960- luvun Latinalainen Amerikka vallankumousliikkeineen ja dik-

---

<sup>33</sup> Köyhyys ja kylmän sodan tuoma poliittinen ja taloudellinen todellisuus eroaa merkittävästi omasta taustastani. Freiren kirjoitustyyli on lähes pamflettimainen, idealistinen ja ideologisesti



tatuureineen on keskiössä. Freiren ajan brasilialaisessa kulttuuritoiminnassa ja ajattelussa kehiteltiin ideoita kollektiivisesti ja konkreettisen toiminnan kautta. Esimerkiksi lukutaitokampanjoiden ja yhteiskunnallisen tiedostamisen avulla mahdollistettiin laajempien ihmisryhmien valtaistuminen ja osallistuminen yhteiskuntaan (Tomperi, 2005, 21-23). Eksistentiaalismin nojautuen keskeinen piirre Freiren ajattelussa on kaikille ihmisille kuuluva *kutsu ihmisyyteen* ja täydempään inhimillistymiseen. Tämä muodostaa velvoittavan eettisen pohjan myös pedagogiselle toiminnalle. (Tomperi 2005, 24-25). Jokaisella on oltava mahdollisuus kehittyä oman elämänsä subjektiksi.

Freiren mukaan ”sorto” on tilanne, jossa esim. eriarvoisuus, yhteiskunnan rakenteet tai valtarakenteet estävät ihmisiä tavoittelemasta täyttä ihmisyyttä. Päämääränä on silloin yhteiskunnallinen muutos, *transformaatio*. Tämä edellyttää kuitenkin kykyä tiedostaa oma alistettu tilanne, jolloin muutos ei pelkästään tapahdu yhteiskunnassa, vaan myös ihmisten tavassa määrittää itsensä. (Tomperi 2005, 24-26). Ajattelen tässä sitä murrosta joka on tapahtunut laulunopetuksessa kun mm. Ava Nummisen (2005) ja monen muun laulupedagogin toiminnan myötä on haastettu kuva ”laulutaidottomista”. Aiemmin laulunopetuksesta poissuljetuille ihmisille on avautunut uudenlainen väylä omaan ääneensä ja sen myötä kontakti omaan luovuuteensa, ehkä myös elämänhistoriaansa ja kokemuksiinsa. Näen tässä pedagogisen vaateen. Yhä useammalla opettajalla on oltava pedagogisia valmiuksia mahdollistaa yhä useammalle laulun opiskelu. Tässä prosessissa laulunopettajien työvälineet ja roolit muuttuvat.

### 9.3 Tiedostaminen ja dialogisuus

*Tiedostaminen* (conscientização) on Freiren mukaan pedagogisen prosessin tärkeimpiä elementtejä. Todellisuuden pohdiskelu ja sitä muuttava toiminta muodostavat yhdessä *praksiksen*. Pohdiskelussa erilaiset maailmankuvat ja kokemukset kohtaavat tasavertaisessa dialogissa (Tomperi 2005, 26-27). Freire kritisoi kärkevästi ”kasvatuksen talletuskäsitystä” tai ”tallettavaa käsitystä”, eli sellaista toimintaa, jossa opettaja ”kaataa” oppilaaseen asiasisältöjä. Tomperin mukaan vastakohtaksi muodostuu oppijan omaa aktiivisuutta, ja opettajan ja oppijan dialogista suhdetta korostava toiminta,

---

väritynyt. Näistä syistä luen häntä enemmän teoreettisesta ja pedagogisesta kuin poliittisesta näkökulmasta.

jossa ”opetus ei etene valmiin kaavan mukaan, vaan luovasti uutta tietoa etsien” (Tomperi 2005, 28).

Vastakohtana problematisoinnille, itsereflektiolle ja itsekriittisyydelle on sopeutuva asenne (Tomperi 2005, 28). Maria Svan (2011, 22) puhuu laulunopetuksessa sorron sijaan ”kurin ja kuuliaisuuden vaatimuksesta” johon lauluoppilaat ovat saattaneet koulu- ja kasvatushistoriassaan törmätä. Svanin mukaan ehdoton kuuliaisuus ei ole välttämätöntä oppimiselle. Jos opetukseen sisältyy kuuliaisuuden vaatimus, voi Svanin mukaan taustalla olla psyykessä piilevät motiivit. (Svan 2011, 22) Näkisin, että kuuliaisuuden vaatimus voi liittyä myös kulttuuriin odotuksiin, laulunopettajan rooliin liittyviin lähes stereotyyppisiin vaatimuksiin, sekä musiikkipedagogiikan kentällä kauan vallalla olleeseen mestari-kisälli -malliin.

Mieleeni tulee oma opetusnäytteeni perusopintojeni aikana. Oppilaani oli älykäs, vahvan äänen omaava. Olimme puolentoista vuoden ajan tehneet töitä itsekritiikin, kehoitetoisuuden ja ilmaisullisen rohkeuden kanssa. Opetusnäytteessäni hän lauloi vapaammin ja rohkeammin kuin koskaan. Eräs pitkän linjan laulupedagogi tuhahti palautteen annossa:

”En pitänyt opetustyylistäsi laisinkaan. Siinä oli liian vähän sellaista ... opettamista.”

Sillä hetkellä sain vahvan kokemuksen onnistumisesta! Kyseisen opettajan paheksunta tarkoitti, että olin pysynyt tunnollisena itselleni ja opetustyylleni myös arvioivien katseiden alla. Lukiessani Sorron pedagogiikkaa tämä tilanne palautuu mieleeni. Se havainnollistaa hyvinkin selkeästi, että dialoginen opetustyyli haastaa autoritäärisen tradition.

Tiedostaminen voi tapahtua mm. silloin, kun opetussisällöt löytyvät yhteistyössä ihmisten kanssa heidän arjestaan. Ihmisten elämä, heidän maailmankuvansa ja kielensä voivat muodostaa kasvatuksen sisällön. Ihmisten elämässä olevat ristiriidat, arvot ja toiveet ovat näin ollen merkityksellisiä ja niihin liittyvät kuvat, tekstit tai muu opetusaineisto voivat olla dialogisen opetuksen opetusmateriaalina. (Tomperi 2005, 29). Abrahams (2006, 2) kuvaa tilannetta, jossa oppituntien aiheet nousevat oppilaista. Tiedostaminen tapahtuu kun sekä oppilaat että heidän opettajansa tietävät, että he tietävät (”know that they know”). Dialogipedagogiikan pohjalla on siis oppilaan tunnustaminen ja tiedostaminen tietävänä, osaavana ja kyvykkäänä. Opettajan tehtävä on olla osapuo-

li joka antaa tilaa toisen tiedolle, kuuntelee ja keskustelee. Aronowitz (1998, 8) kuvailee tapahtumaa näin:

Oppimista tapahtuu kun kaksi oppijaa omaavat jokseenkin erilaiset paikat dialogissa. Molemmat osanottajat tuovat tietoa tilanteeseen ja eräs pedagogisen prosessin päämäärästä on selvittää mitä toinen tietää, ja mitä molemmat voivat opettaa toisilleen. Toinen päämäärä on itsereflektion vahvistaminen ja itsensä näkeminen tietonsa vuoksi aktiivisena toimijana maailmassa.<sup>34</sup> (Käännös MK)

Tämän työn aikaisemmat luvut ovat nostaneet esiin äänentuoton ihmisen kehoon sisäänrakennettuna mekanismina ja lähtenyt siitä, että laulamisella on hyvin vahva kontakti ihmiseen psykofyysisenä kokonaisuutena. Opetustilanne, jossa laulunopettaja on "se joka tietää" ja oppilas se "joka ei tiedä" näyttäytyy tällöin vähintäänkin ongelmallisena. Vapauttavan pedagogiikan näkökulmasta oppilaiden omia kokemuksia tai omaa luovuutta hiljentävä tai kahlitseva opetus näyttäytyy jopa väkivaltaisena. Laulunopetuksenkin saralla on käytänteitä ja periaatteita, jotka kannustavat tasavertaiseen ja avoimeen dialogiin. Minulle tulee mieleen Luciano Pavarottiin toteamus:

Ei ole olemassa opettajaa ja oppilasta, vain kaksi mieltä, jotka kohtaavat.<sup>35</sup>

Dialoginen prosessi kuitenkin sekä näyttää että kuulostaa erilaiselta kuin autoritaarinen pedagoginen prosessi. Juuri tämän erilaisuuden tunnistaminen ja hyväksyminen on mielestäni tärkeä osa pedagogin omaa kasvua. On luotettava prosessiin, myös silloin kuin toisenlaiseen prosessiin tottuneet kollegat tai arvioijat kyseenalaistavat toimintatapoja. Kuvaamani tilanne opetusnäytteestäni havainnollistaa mielestäni selkeästi sen, että muutostyö voi olla haastavaa. Freiren mukaan kriittinen lähestymistapa on luova. Vapauttavaan pedagogiikkaan liittyy ajatus siitä, ettei ihminen jää kiinni omiin totuuksiinsa, vaan uskaltaa kohdata ja kuunnella ja nähdä maailmaa, eikä pelkää kohdata ihmisiä ja ryhtyä dialogiin heidän kanssaan (Freire 2005, 37-41). Vapauttavinta tässä ajattelussa on mielestäni se, että päämääränä on vapautusprosessissa elävä ihminen (Freire 2005, 58). Päämääränä on prosessi eikä objekti, kuten "vapautunut taiteilija" tai "valmis laulaja". Muutos ja dialogi ovat jatkuvia. Freire kutsuu myös opettajaa jatkuvaan muutokseen. On oltava valpas, jottei uskottele itselleen, että edustaa viisautta tai tietää ratkaisut. (Freire 2005, 63)

<sup>34</sup> "Education takes place when there are two learners who occupy somewhat different spaces in an ongoing dialogue. But both participants bring knowledge to the relationship, and one of the objects of the pedagogic process is to explore what each knows and what they can teach each other. A second object is to foster reflection of the self as actor in the world in consequence of knowing." (Aronowitz 1998, 8).

<sup>35</sup> "There is no teacher and there is no student, only two minds that come together." Luciano Pavarotti (op cit <http://www.voiceteacher.com/psych.html>, luettu 22.11.2016)

#### 9.4 Haasteita dialogisuudelle

Houkutus asettua ryhmän tai oppilaiden toivomuksesta autoritaariseen rooliin on joskus todella vahva. Svan (2011, 24) toteaa, että laulunopetuksessa liikutaan hyvinkin henkilökohtaisella alueella. Svanin mukaan laulunopettajan tulisi, ohjatessaan oppilasta löytämään ääntään, olla vahvasti tietoinen vallankäytön ilmenemismuodoista, jotta voisi kunnioittaa oppilaan autonomiaa. Svan toteaa, että oppilaan aiemmat kokemukset vallankäytöstä ja itsensä alistamisesta voivat jättää jälkensä ja näkyä jännityksinä, mekaanisuutena ja ylimääräisenä varovaisuutena äänenkäytössä. (Svan 2011, 24).

Eräs ratkaisu oppilaan ja oppilaan väliselle valtasuhteelle on *haavoittuvaisuuden näyttäminen* sekä *luottaminen* oppilaiden kykyyn ajatella ja toimia (Freire 2005, 67 ja 70). Freire toteaa, että "[i]lman luottamusta kukaan ei voi toteuttaa dialogia, reflektiota tai kommunikaatiota." (Freire 2005, 70). Dialogin luominen ryhmätilanteessa voi tarjota merkittävän haasteen opettajalle. Ideoin musiikkiopistoon periodiopetuksen kokonaisuuden, jossa opettajat vuorollaan pitävät alustuksen laulunopiskeluun liittyvistä teemoista. Ajatukseni oli, että tilaisuudet voisivat toimia tilana keskustelulle. Innokkaana suunnittelin ensimmäisen tapaamisen. Jaoin oppilaat pienryhmiin keskustelemaan mm. siitä, miksi olivat hakeutuneet lauluopintojen pariin. Yritin myös keskustelun, tekstien ja kuuntelun kautta avata laulunopiskeluun ja laulamiseen liittyviä teemoja, sekä antaa välineitä reflektioon. Kuuntelimme eri esimerkkejä ja jokainen pienryhmä keskusteli aiheesta:

Miten kuvailisitte näitä esityksiä? Millä tavoin laulajat tuovat esiin laulun tekstin ja musiikin sisällön? Mitkä ovat mielestänne tämän laulajan ja esiintyjän vahvuuksia?

Huomasin, että oppilaille oli vaikeaa verbalisoida kuulemaansa, ja heillä oli hankaluuksia erottaa erilaisia musiikkiin liittyviä tasoja. Vielä vaikeampi oli tehtävä, jossa ryhmillä oli eri teemat. Ajatukseni oli ollut rikkoa laulunopetukseen liittyvää normittavaa puhetta, jonka mukaan ominaisuudet voisivat olla synnynnäisiä, ja kääntää katse kohti toimintaa ja omia voimavaroja hyödyntävää katsantotapaa, kuten "miten voisi kehittää musiikillisia taitojaan, esiintymistaitoaan, äänenkäyttöään?"

Kun jälkeenpäin katson tuntisuunnitelmaa, huomaan, että olin olettanut aivan liikaa. Pienryhmätyöskentely tai keskustelu muiden oppilaiden kanssa omasta laulamisesta ei kuulu musiikkiopiston arkeen. Niin henkilökohtaisesta aiheesta puhuminen olisi vaatinut

luottamuksen rakentamista. Kysymykseni myös olettivat oppilailla olevan sellaisia välineitä reflektioon, joita heillä ei oikeastaan voinut olla. Tilanne avasi silmäni oppilaiden välisille valtasuhteille. Havahduin siihen, että musiikkiopistossa oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavat vahvasti oletettu taitotaso ja itsetunto. Vähintään yhtä tärkeä kuin opettajan ja oppilaan välinen valtasuhde on oppilaiden välisten valtasuhteiden tiedostaminen ja muuttaminen tietoisien pedagogisen toiminnan kautta.

Ryhmätuntia leimasi kankeus, epäröinti, hämmennys ja hienoinen epäluulo. Arvelen, että tämä johtui kysymysteni vaikeudesta, mutta myös siitä, että pyrin omalla olemuksellani, kehonkielelläni ja puhetavallani tietoisesti laskemaan omaa statustani, jotta oppilaiden äänille ja ajatuksille syntyisi lisää tilaa. Tämä saattoi olla osalle oppilaista uusi kokemus. Autoritaariseen tilanteeseen totuneet oppilaat eivät uskalla antautua dialogiin. Autoritaarisessa opetuksessa valtaa saatetaan ylläpitää paitsi opettajan täysivoipaisuuden illuusion avulla, niin myös häpäisemisen, naurunalaiseksi joutumisen, hiljentämisen, kyseenalaistamisen tai suosimisen avulla.

Ehkä kaikkein tärkein johtajatus opettajalle on tämä: "Miten voi päästä dialogiin, jos pidän aina vain muita tietämättöminä, enkä koskaan näe omaa tietämättömyyttäni?" (Freire 2005, 98-99) Tärkeimpänä laulunopettajan näkökulmasta näen sen, miten ryhmätunnilla tai yksilötunnilla toimii kun oppilaan näkemys ei vastaa opettajan näkemystä. Autoritaarisessa opetuksessa tämä muodostaa ristiriidan – mutta vapauttavassa opetuksessa tämä on tärkeä ja hedelmällinen hetki. Opettaja voi kuuntelemalla ja kunnioituksen kautta, oppia uutta, ja voi muuttaa omaa käsitystään ja tukea oppilaan orastavaa autonomiaa.

## 9.5 Oppilaiden autonomian mahdollistaminen

Mikäli laulunopettajan toiminnan päämääränä on oppilaiden vapautuminen, on tärkeä löytää keinoja tämän mahdollistamiseksi. Toimijuuden vahvistaminen voi tapahtua esimerkiksi itsereflektioon kuuluvien välineiden harjoittamisen kautta. Tärkeämpää kuin yksittäiset työvälineet on mielestäni yleinen periaate, että oppilaiden oma kokemus on kaiken luovan toiminnan perusta. Svan (2011) on omassa työssään pyrkinyt vahvistamaan oppilaiden itseohjautuvuutta ja itsereflektiota. Opettaessaan hän on vähentänyt valmiiden neuvojen jakamista. Hän toteaa (Svan 2011, 23-24):

Uuden oppilaan kanssa tällaiseen työskentelytapaan oppiminen saattaa kuitenkin viedä aikaa. Kysellessäni oppilailta heidän tuntemuksiaan, saan usein vastaukseksi määritelmän siitä, miten hyvin oppilas mielestään suoriutui. En kuitenkaan hae tätä, joten kysyn sitkeästi uudestaan saadakseni vastauksen siihen, miltä aivan konkreettisesti tuntuu. Näin ohjaan oppilasta tarkkailemaan oppimisprosessiaan kehollisemmalla tasolla kognitiivisen sijaan, ja oppilaan huomio on lähempänä niitä autonomisia prosesseja, jotka ohjaavat motoriikkaamme. Kysymyksen funktio toteutuu, jos oppilas sen kautta jäsentää omaa laulamistaan. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että vastaukseen ja kysymykseen ollaan valmiita palaamaan ja niitä käsitellään muuttuvana prosessina.

Laulunopettaja David L. Jones toteaa, että on tärkeää panostaa prosessiin eikä päämäärään. Tärkein taito sekä oppilaalle että opettajalle on tällöin kärsivällisyys. Hän toteaa, että opetus on yhteistyötä:

Anna laulajan omalle panokselle niin paljon tilaa kuin mahdollista, ilman että oppilas johtaa tuntia. Prosessi on tällöin yhteistyön tulos, eikä käske/tottele tilanne. Tämä myös johdattaa laulajaa tiellä, jossa hän on itse dialogissa oman soittimensa kanssa. *Ammattilaislaulajan on opittava tämä.* Autat heitä tiellä kohti itsestä laulamista.<sup>36</sup> (David L. Jones)

Jonesin ajatus siitä, että oppiminen tähtää itsenäiseen laulamiseen on mielestäni erittäin avoimena. Svanin (2011) esimerkit kuitenkin näyttävät, että dialogitaitojen harjoittelu vie aikaa, ja että prosessi vaatii sekä oppilailta että opettajalta rohkeutta avautua muutokselle. Ohjaus vaikuttaa aina ohjattavaan. Tärkeäksi nousee esim. tämä kysymys: Miten toimia niin, että oppilaalle avautuu yhä enemmän mahdollisuuksia kulkea omaa polkuaan, löytää itselleen keskeiset kysymykset ja löytää niihin vastauksia ja ratkaisuja?

Frank Abrahamsin (2006) kriittiselle pedagogiikalle nojautuvan mallin mukaan on tärkeä tunnustaa oppilaiden kyvykkyys ja heidän tietonsa. Opettajan on kunnioitettava ja arvostettava oppilaiden tietoa (Abrahams 2006, 3). Yleensä oppilaat eivät omaloitteisesti jaa omia kokemuksiaan, vaan opettajan on luotava tilaa oppilaiden tiedolle. Ryhmäopetusta suunniteltaessa kysymykset kuten ”Miksi olet täällä tänään?”, ”Mitä odotuksia sinulla on?” ovat tällöin tärkeitä lähtökohtia. Ryhmäopetustilanteessa kysymykset voivat olla hedelmällisiä:

---

<sup>36</sup> ”Allow the singer as much input as possible without controlling the lesson. This makes the process a co-effort rather than a command/obey situation. It also starts the singer on the path of self-dialogue with their own instrument. *A professional singer must learn to accomplish this.* You are helping them pave the way to independent singing.”  
(<http://www.voiceteacher.com/psych.html>, luettu 20.11.2016)

- Miten sinä koet laulamisen?
- Mihin sinä haluat pyrkiä?
- Mitä sinä haluat sanoa?
- Mikä tuntui hankalalta?
- Miten minä tai ryhmä voisimme auttaa sinua?

Myös kurssipäiväkirja voi kannatella oppilaan autonomiaa ja oppimisprosessia. Yleensä ohjeistan myös oppilaita valitsemaan ja suodattamaan päivän ja tunnin aikana esiin nousevia teemoja ja ohjeita. Oppilaat voivat valita ne ohjeet ja ajatukset jotka tuntuvat oleellisilta heille ja heidän lauluprosessille juuri nyt.

Svania (2011) lukiessani huomaan, että olen usein sortunut siihen, että kun olen kohdannut ryhmässä muutosvastarintaa, tai kun huomaan, että oppilas ei kirjoita päiväkirjaa tai muilla tavoin torjuu uusilta tuntuvat toimintatavat, olen luovuttanut. Svan (2011) korostaa prosessinomaisuutta, eli sitä, että itsereflektiota ja autonomiaa on harjoiteltava. Autonomiaa pohtiessani palautuu mieleeni Freiren huomio, että reflektion ja toiminnan (eli praksiksen) kautta voidaan muuttaa riippuvuus riippumattomuudeksi. Tämän prosessin hankaluutta kuvaa kuitenkin toteamus:

[V]aikka kukaan ei vapautakaan itseään vain omin voimin, ei kukaan toinenkaan voi häntä vapauttaa. (Freire 2005, 70)

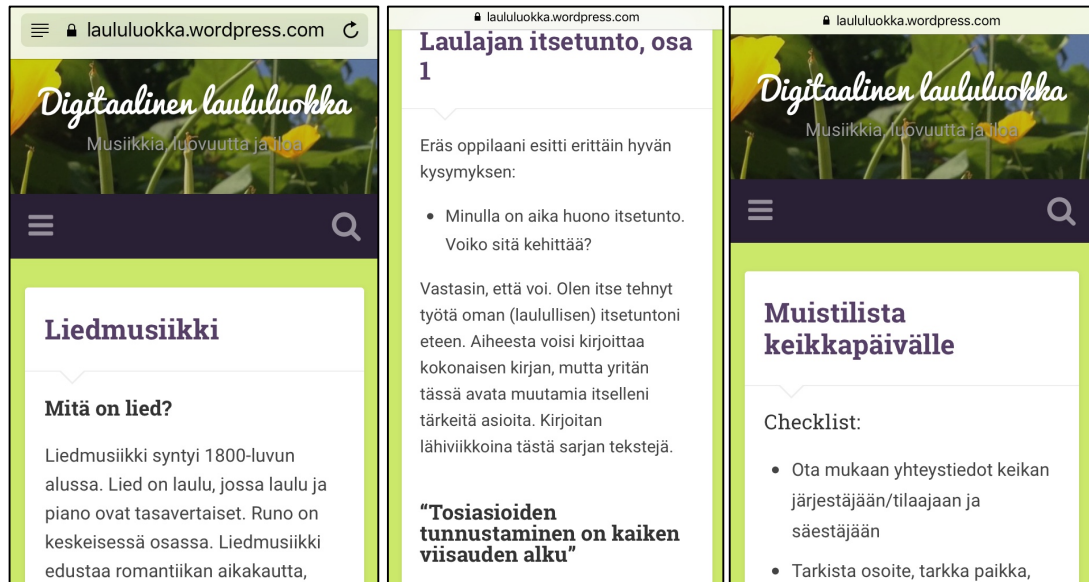
Autonomian tukemiseen kuuluu mielestäni myös musiikillisten perusvälineiden ja musiikillisen tiedon ja taidon jakaminen. Toimintani laulunopettajana Floora-projektissa, jonka myötä sosiaalisista tai etnisistä syistä marginalisoidut oppilaat saavat instrumentti- ja lauluopetusta, on havahduttanut minut siihen, että oppilas tarvitsee tietoa ja taitoa, jotta voisi tulla mukaan vastavuoroiseen dialogiin, ja jotta voisi muodostaa oman mielipiteensä.

Lukuvuoden 2015-16 aikana olen rakentanut portaalin, ”Digitaalinen laululuokka”<sup>37</sup>, jonka avulla pyrin vahvistamaan oppilaiden itseohjautuvuutta ja autonomiaa. Olen lisännyt sivustolle mm. taustamateriaalia liedmusiikista ja tuottanut materiaalia, joka ohjaa harjoitteluun. Ajatuksena on, että materiaalin avulla oppilas pystyisi vahvemmin saamaan oman taiteellisen visionsa kuuluviin. Haasteena on löytää toimivia keinoja varmistaa, että aiheet tuntuvat oppilaille oleellisilta, ja löytää tapoja ohjata heitä

---

<sup>37</sup> <https://laululuokka.wordpress.com>

hyödyntämään opetusmateriaalia. Ajan myötä pystyn vielä lyhentämään ja tiivistämään materiaalia, sillä liian iso tietomäärä tai liian monta mahdollista ohjetta uuvuttavat ja passivoivat oppilaita.



Kuva 7-9: Esimerkkejä Digitaalisen laululuokan (laululuokka.wordpress.com) opetusmateriaalista.

Suurin haaste on kuitenkin tehdä sekä oppilaiden että opettajan toimintatavat autenttommiksi. Tämä voisi tarkoittaa ohjasten höllentämistä, mutta samalla myös oppilaiden vastuuttamista. Oppilas joutuu itse tekemään enemmän työtä oman oppimisensa eteen, ja olemaan kiinnostunut itsestään, omista toimintatavoistaan ja tavoitteistaan. Autonomian edellytys on mielestäni usein opettajan sitoutuminen oppilaaseen ja hänen oppimisprosessiinsa. Kun opettaja osoittaa välittävänsä ja kokevansa oppilaan tavoitteet tärkeiksi, uskoo myös oppilas itse sekä itseensä, taitoihinsa, että omiin päämääriinsä.



## 10 Samankaltaisuuden oletuksesta kohti moniäänistä luokkahuonetta

Musiikkipedagogiikka ja musiikinopetus häivyttävät yleensä näkyvistä yhteiskunnallisten rakenteiden merkityksen ja kulttuuristen normien eriarvoistavat käytännöt. Usein oletetaan opettajaksi ja oppilaaksi kaksi sukupuoletonta, luokatonta ihmistä vailla rotua/etnisyyttä tai seksuaali-identiteettiä. Taustani naistutkijana ja rasismia tutkineena historioitsijana on havahduttanut minut näkemään samanlaisuuden oletuksen takana olevia ilmiötä, jotka jatkuvasti toisintavat sukupuoleen, seksuaali-identiteettiin, etnisyyteen ja yhteiskunnalliseen luokkaan nojaavia valtaeroja. Aiemmin olen kokenut, etteivät nämä kysymykset kuulu tehtäviini laulunopettajana, enkä ole avannut luokkatilaa tälle pohdinnalle. Koen kuitenkin, että on aika pohtia luovia tapoja tuoda kysymykset erojen rakentumisesta myös luokkahuoneeseen, sillä tällä hetkellä monet jäävät opetuksen ulkopuolelle tai joutuvat marginaaliin.

### 10.1 Normisensitiivisyys luovana mahdollisuutena

Naistutkimus ja queer-tutkimus on toiminut inspiraationa normikriittiselle tai normisensitiiviselle pedagogiikalle (Kumashiro 2000, Bromseth & Darj (toim.) 2015). Kouluille tarkoitettu materiaali *Älä olet!* (2013) kiteyttää normikriittisyyden tarpeen:

Yhteiskunnan normit vaikuttavat koulujen arkeen. Oppilaitokset eivät ole irrallaan yhteiskunnan nykyisistä ja menneistä valtasuhteista. Vanhanaikaiset stereotyyptit ja asenteet näkyvät esimerkiksi oppimateriaaleissa, opettajien tavassa puhutella oppilaita ja oppilaiden keskinäisissä suhteissa.

Oletukset opiskelijan sukupuolen ilmaisusta, ihonväristä tai luokkataustasta vaikuttavat opiskelijan kokemuksiin oppimisympäristön turvallisuudesta sekä hänen mahdollisuuksiinsa edetä opinnoissaan. Siksi vallitsevien normien kriittinen tarkastelu on tärkeää.

Opiskelijat kohtaavat koulussa syrjintää, joka ilmenee hienovaraisilla ulossulkemisen tavoilla. Jotta voisimme tehdä oppilaitoksista kaikille yhdenvertaisia tiloja, yksittäisiin kiusaamistapauksiin puuttuminen ei riitä. On selvitettävä, ketkä joutuvat systemaattisesti yhteisön ja toiminnan ulkopuolelle, ja miksi.

(<http://normit.fi/wp-content/uploads/2013/06/AlaOletaNormitnurin.pdf>, luettu 11.12.2016)

*Älä olet!* -materiaali (2013) osoittaa että turvallisuus kouluissa – ja muissa oppimistilanteissa – tarkoittaa paitsi vaaratilanteiden ehkäisyä, myös sisäistä turvallisuuden tunnetta ja sosiaalista turvassa olemisen kokemusta. Kyse on siitä, ”miten tulee

hyväksytyksi omana itsenään” (Älä olet 2013, 9). Demian Seesjärven opinnäytetyö ”Kohti autenttista ääntä ja itseilmaisua – Transmiesten äänenmuutos psykofyysisenä kokemuksena” (Seesjärvi 2015) osoittaa, että laulamiseen vaikuttaa keskeisellä tavalla ihmisen kokemus sukupuoli-identiteetistään. Oman kokemukseni mukaan myös sukupuolitettujen normit vaikuttavat oppilaisiin kohdistettuihin odotuksiin ja vaatimuksiin, oletettuun tapaan toimia muusiikkona tai laulajana, mutta myös esim. lauluäänen kategorisointiin ja tulkintaan. Sekä yksilöopetuksessa että ryhmäopetuksessa olen kohdannut monta matalaäänistä 55-70-vuotiasta naista, jotka olivat lapsina saaneet kuulla, etteivät osaa laulaa. Koska heidän äänensä erosivat oman lapsuusaikansa tyttöäänien normista, heidät oli luokiteltu laulutaidottomiksi ja epämusikaaliksi. Normittavaa puhetta liittyy lauluääneen, mutta laulajan ammatti on myös vahvasti ulkonäkökeskeinen. Erityisesti naisten kehoja määritellään ja kommentoidaan hiustyylin, painon, pukeutumisen ja ehostuksen lisäksi.<sup>38</sup>

Musiikkitieteen alalla on feministinen ja queer-tutkimus pyrkinyt jo viimeistään 1990-luvulta asti kyseenalaistamaan sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kuuluvia normeja musiikin ja laulun saralla.<sup>39</sup> Nämä tutkimukset, tai eri musiikkikoulutuksissa kirjoitetut opinnäytetyöt, eivät kuitenkaan ole vaikuttaneet merkittävästi musiikin- tai laulunopetuksen käytäntöihin. Vasta viime aikoina on etnisyyteen ja erityisesti suomalaisuuteen ja valkoisuuteen normina ruvettu kiinnittämään huomiota.<sup>40</sup> Normikriittisestä näkökulmasta katsottuna on tärkeää nähdä erilaisten normien samanaikaisuus ja päällekkäisyys. Feministisen teorian sisällä käytetään näistä erilaisten kategorioiden risteymistä nimitystä *intersektionaalisuus* (katso esim. Lykke 2003 ja 2005). Tarkastelun ja tiedostamisen kohteeksi tulevat ne moninaiset tavat joilla yhteiskunnallinen luokka, seksuaalisuus, sukupuoli, etnisuus/rotu, ikä tai terveys yhdessä vaikuttavat ihmisten mahdollisuuksiin eri tilanteissa.

---

<sup>38</sup> Ehkä kaikkein kuvaavin esimerkki on omasta D-kursstitutkintosuorituksestani musiikkiopistossa. Tein suorituksen vähän päälle 20-vuotiaana ja muistan, kuinka keski-ikäinen miespuolinen laululehtori ensi kommentinaan totesi: ”Nätti tyttö. Ja ihan nätti äänikin.”

<sup>39</sup> Perusteos on mm. *Queering the Pitch* (Brett, Wood ja Thomas 1994). Suomalaisessa kontekstissa mm. Minja Koskela on kirjoittanut pro gradu-tutkielman musiikkiluokan sukupuolittuneista käytännöistä (Koskela 2011), Anna Edgrenin pro gradu-tutkielma (Edgren 2006) käsittelee naiskuoron sukupuolitettuja käytäntöjä ja Emilie Adolfssonin ja Victoria Lindqvistin pro gradu-tutkielma (Adolfsson ja Lindqvist 2012) tutkii oppilaiden kokemuksia rajoittavista normeista musiikin parissa normikriittisestä näkökulmasta.

<sup>40</sup> Kriittisen kulttuurintutkimuksen saralta voin lämpimästi suositella mm. Richard Dyerin teosta *White* (Dyer 1997), Peggy McIntoshin (2015) harjoitusta erilaisista etuoikeuksista, sekä mm. Leena-Maija Rossin artikkeleita ja kirjoituksia (esim. *Muuttuva sukupuoli. Seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikkaa*, Gaudeamus 2015).

Tässä on eräs pieni esimerkki siitä, miten normisensitiivisyys voi toimia luovan toiminnan pohjalla. Klassisen laulun saralla monissa runoissa rakkaussuhteet liittyvät tyttöihin ja poikiin. Heteronormatiivisuus on vallalla, usein täysin riippumatta runoilijan, säveltäjän tai esittäjän mahdollisesta sukupuoli- tai seksuaali-identiteetistä. Tästä syystä olen välillä jopa välttänyt analyyseni, sillä helposti niissä tulee toistaneeksi yksioikoisia oletuksia ja kategorioita. Eräänä viikkona otin tietoisesti käyttöön ei-sukupuolitetun tavan puhua runojen henkilöistä. Käytin keskusteluissa oppilaiden kanssa ilmaisuja kuten ”toinen osapuoli”, ”rakkautesi kohde”, ”se, jota kaipaavat” ja pysyin samalla selkeästi runon kehysten sisällä. Yllättävää kyllä, puhutavan muuttamisen myötä tunnekieli oli rikkaampaa ja vivahteikkaampaa, ja oppilaat kykenivät värikkäämpiin ja tarkempiin tulkintoihin.

Käytännön opetustilanteissa normien tiedostaminen voisi tarkoittaa mm. sitä, ettei oleteta oppilaan taustasta mitään, eikä oleteta ymmärtävänsä tai tietävänsä toisen kokemuksesta tai toiveista. Näin ollen ei oleteta tietävänsä oppilaan sukupuoli- tai seksuaali-identiteettiä eikä etnistä taustaa, vaan antaa hänen määritellä itsensä, mikäli hän itse kokee sen tarpeelliseksi. Normisensitiivisyyteen liittyy keskeisenä ajatuksena etuoikeuksien ja itsestäänselvyyksien tiedostaminen ja purkaminen. Opettaja voi esim. omassa käytöksessään ja pukeutumisessaan tietoisesti ”tehdä väärin”, jotta loisi tilaa erilaisille tavoille toteuttaa laulajuutta. On myös hyvä tiedostaa, että oppilaan käyttäytymisen (esim. välttely) takana voi olla esim. kokemuksia syrjinnästä ja kiusaamisesta. Lauluopettajan pitää ottaa huomioon, että keholliset rajat, oman äänen kasvu ja integriteetti ovat hyvinkin riippuvaisia hyvästä peilistä (Seesjärvi 2015) ja rajoja ehdottomasti kunnioittavasta näkökulmasta.

## 10.2 Hiljentäminen ja moniäänisyys

Pohtiessani valtaa laulunopetuksen näkökulmasta huomaa, että on vaikea keksiä suoria esimerkkejä tilanteista, joissa esimerkiksi yhteiskuntaluokka tai etnisyys selkeästi vaikuttaisivat opetustilanteeseen. Syynä on luultavasti se, että syrjintä tai erilaisuus hiljentävät ja sulkevat monia pois. Näin kyse ei olekaan siitä, mikä on näkyvässä, vaan siitä, mikä on näkymätöntä ja ketkä hiljennetään tai ketkä puuttuvat.

Feministinen pedagogi Gloria Watkins, kirjailijanimeltään bell hooks osoittaa teoksessa *Teaching to Transgress* kuinka tietynlaiset rakenteet ja syrjivät käytännöt hiljentävät

ihmisiä luokkahuoneessa ja heikentävät oppilaiden itsetuntoa (hooks 1994). Hän kirjoittaa moniäänisestä luokkahuoneesta jossa voidaan luoda tilaa muutokselle ja dialogille. Sellaisessa luokkahuoneessa ei välttämättä haeta konsensusta (joka saattaa peittää ongelmat tai vähemmistön kokemukset), vaan pyritään luomaan turvallinen paikka, jossa voidaan tietoisesti antaa tilaa ristiriidoille. Siinä voidaan harjoitella sellaista tapaa olla yhdessä, jossa tiedostetaan ja sanallistetaan eroavaisuudet, ja silti voidaan jakaa yhteinen tila toisia kunnioittaen. Opettaja voi iloita, kun oppilas ei toistakaan opettajan lausetta, vaan kyseenalaistaa sen ja tarjoaa tilalle oman tulkintansa tai kokemuksensa.

hooks kutsuu omaa pedagogiikkaansa termillä engaged pedagogy ("osallistuva pedagogiikka"). Hän kirjoittaa, että osallistuva opettaja arvostaa oppilaiden omaa ilmaisua (hooks 1994, 20). Tällöin opettajatkin kasvavat ja voimistuvat. Voimaannuttamista ei voi tapahtua, jos opettaja vaatii haavoittuvuutta, muttei itse asetu alttiiksi:

Luokkahuoneissani en odota oppilaiden ottavan sellaisia riskejä, joita en itse ottaisi, enkä oleta heidän jakavan kokemuksiaan tavalla, jota en itse tekisi.<sup>41</sup>  
(hooks 1994, 21. Käännös MK)

Ryhmätilanteissa kerron usein avoimesti omista kokemuksistani ja haasteistani mm. esiintymisjännitykseen liittyen. Käytän omaa ääntäni ja kehoani esimerkkinä, myös sellaisina päivinä jolloin oma ääneni ei ehkä toimi optimaalisesti. Varsinkin aloittelijoiden kanssa käytän itse paljon ääntä, ja yritän pidättäytyä itsekriittisyydestä ja turhista kommenteista. Monilla ryhmätunneilla säestän itse oppilaitani, jolloin saatan hyvinkin tehdä virheitä pianolla. Asetun siis itsekin alttiiksi virheille ja kritiikille.

Mutta useimpien opettajien on harjoiteltava haavoittuvaisuutta luokkahuoneessaan, ollen täysin läsnä mielen, kehon ja hengen tasolla.<sup>42</sup> (hooks 1994, 21. Käännös MK)

Eräs voimakas tapa avata ryhmä ihmisten erilaisille kokemuksille ja ajatuksille on tiedostamisessa (consciousness-raising) käytetty "piiri", eli "runda". Tutustuin tähän metodiin feministisessä ruohonjuurityöskentelyssä Turun Naislinja - Åbo Kvinnojour-yhdistyksessä.

---

<sup>41</sup> "In my classrooms, I do not expect students to take any risks that I would not take, to share in any way that I would not share." (hooks 1994, 21)

<sup>42</sup> "But most professors must practice being vulnerable in the classroom, being wholly present in mind, body and spirit." (hooks 1994, 21)

## 15. Kierros

Kaikki istuvat piirissä. Kierroksen sääntöihin kuuluu, että jokainen saa omalla vuorollaan puhua tai olla puhumatta. Muut eivät voi keskeyttää tai kommentoida. Kokoontumisen alussa voi pitää ”mitä kuuluu” -kierroksen. Kierroksen aiheena voi myös olla vaikka: ”Mitä opit tänään?”, tai ”Mitä mietit?”. Tärkeää on kuunnella. Jokainen puhuu omasta kokemuksestaan ja itsestään käsin, eikä voi omissa puheenvuoroissaan kommentoida muita. Päämääränä ei ole keskustelu, vaan sarja monologeja.

Kierroksen aikana voi usein havahtua huomaamaan, kuinka eri tavoin ihmiset kokevat ja näkevät asioita. Jakaminen voi vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteisöllisyyttä, ja samalla antaa tilaa erilaisuudelle. Kierros on kuitenkin myös intiimi työväline, joka vaatii osallistujilta luottamusta ja vahvaa sitoutumista yhteisiin sääntöihin. Ohjaajana houkutus kommentoida voi olla suuri. Lauluopetuksessa en yleensä käytä kierrosta ihan sellaisenaan. Soveltaen voi kuitenkin pitää kiinni siitä, että luo tilanteita, joissa jokainen saa puhua vuorollaan, eivätkä muut saa kommentoida tai keskeyttää.

Kierros voi nostaa esiin vaiennettuja seikkoja, ja se voi auttaa ihmisiä hahmottamaan ja verbalisoimaan kokemuksiaan. Freire nostaa *nimeämisen* tärkeäksi osaksi dialogia (Freire 2005, 95). Dialogi ei ole tilanne, jossa jotkut nimeävät toisten puolesta.

Se [dialogi] on luovaa toimintaa eikä väline, jolla joku hankkii salakavalasti valtaa toisten yli. (Freire 2005, 97)

Laulunopetuksessa kokemusten ja musiikillisten ilmiöiden nimeäminen on tärkeä osa vuorovaikutusta. Opettajalla on yleensä jo valmiina sanat ja käsitteet, joilla kuvata laulupahtumaa, kun taas aloitteleva oppilas vasta tutustuu omaan itseensä, omaan kehoonsa laulamisen kautta ja omiin toiveisiinsa. Nimeäminen voi tarjota oppilaalle voimakkaan tavan ottaa laulaminen omiin käsiinsä ja nähdä itsensä aktiivisena toimijana.

Kuunteleminen ja dialogiin ryhtyminen vaatii nöyryyttä sekä opettajalta että kaikilta ryhmäläisiltä: ”Dialogi on yhteiseen oppimiseen ja toimintaan pyrkivien ihmisten kohtaamista, joka hajoaa, jos sen osapuolet (tai vain yksi heistä) ei ole nöyriä.” (Freire 2005, 98) Freire kysyy kuinka dialogi voisi edes alkaa, jos sulkee mielensä muiden osallistumiselta tai loukkaantuu siitä, että voi tulla syrjäytetyksi. Hän toteaa: ”Kohtaamisessa kukaan ei ole täysin tietämätön eikä kukaan täysin viisas. On vain ihmisiä, jotka pyrkivät yhdessä oppimaan enemmän kuin sillä hetkellä tietävät.” (Freire 2005, 99)

Freiren mukaan ryhmä voi myös ilmaista ”*hiljaisuuden teemaa*” (Freire 2005, 117). Pedagogisiksi kysymyksiksi nousevat tällöin: Kuinka löytää tila, jossa oppilailla on tilaa nimetä omat kokemuksensa, omat ajatuksensa vailla pelkoa rajoittamisesta, mykistämisestä, nolaamisesta, häpäisemisestä tai naurunalaiseksi joutumisesta? Vaikkei syytä hiljentymiseen tai mykkyyteen olisi suoranainen vallan hyväksikäyttö, miten luoda tilaa orastaville ideoille, vasta muovautumassa olevalle äänelle tai vielä vaiheessa olevalle taiteelliselle pyrkimykselle? Miten vapauttaa oppilas miellyttämisen tarpeesta tai hänen omalta murskaavalta itsekritiikiltä?

Soini et al (2016, 55) toteavat varsin osuvasti, että ”[s]aatamme myös oppia vaikenemaan sosiaalisissa tilanteissa tiedossamme olevista asioista, jos se vähentää tai lisää välitöntä valtaamme suhteessa muihin”. Tämä on mielestäni olennainen huomio. Pyrkieksäni luomaan mahdollisuuksia ryhmäoppimiselle ja yhteisölliselle oppimiselle olen huomannut, että tilanteita usein leimaa hämmästyttävä passiivisuus. Oletan sen liittyvän siihen, että oppilaat pelkäävät paljastavansa osaamattomuutensa tai kykenemättömyytensä. He ehkä pelkäävät häpeää ja tyrmäyksiä, ja siksi he varmuuden vuoksi hiljentyvät.

Nimeämisen tai puheen mahdollistaminen vaatii usein aktiivisia pedagogisia toimia, joista ensimmäinen on opettajan oma työ omien ennakkoluulojensa ja –oletustensa kanssa. Miranda Fricker (2007,5) toteaa teoksessaan *Epistemic injustice*, että ennakkoluulot ja kulttuuriset normit rajoittavat monien mahdollisuuksia tulla kuulluksi ja ymmärretyksi:

Episteeminen epäoikeudenmukaisuus on vääryys, joka rikkoo ihmistä tavalla, joka on ihmisarvolle keskeinen; kuulija tekee vääryyttä puhujalle kyyseenalaistamalla puhujan roolin tietäjänä ja tietolähteenä [...] Tämä vahingoittaa yksilön psykologiaa enemmän tai vähemmän [...] kun se satuttaa syvästi, se voi rajoittaa ihmisen kehitystä, niin, että se voi estää henkilöä, aivan kirjaimellisesti, tulemasta omaksi itsekseen.<sup>43</sup> (Fricker 2007,5)

Mutta Fricker nostaa myös esiin toisen, osittain vielä huolestuttavamman osan episteemisestä epäoikeudenmukaisuudesta. Se on se, että marginalisoidulle kokemukselle tai vähemmistökokemukselle ei aina ole sanoja. Hiljentämisen, vaientamisen, häpeän

---

<sup>43</sup> ”[E]pistemic injustice wrongs someone in a capacity essential to human value; and the particular way in which testimonial injustice does this is that a hearer wrongs a speaker in his capacity as a giver of knowledge, as an informant. [...] Clearly this harm may go more or less deep in the psychology of the subject [...] where it goes deep, it can cramp the self-development, so that a person may be, quite literally, prevented from becoming who they are.” (Fricker 2007, 5)

tai häirinnän kokemuksille ei ole sanoja tai käsitteitä, jolloin sitä vastaan on vaikea taistella ja sitä on hankala muuttaa (Fricker 2007, 150-151). Usein keholliset kokemukset kuten epämukavuus, ahdistus, kehon jännittyminen ja hengityksen pidättäminen kertovat siitä, että on altistunut vallankäytölle tai vääryydelle, vaikkei kokemusta voi sanallistaa. Mikäli opettaja ja ryhmä kokonaisuudessaan pystyy kuuntelemaan ja kannattelemaan eri näkemyksiä, tarjoutuu oppilaalle mahdollisuus vahvistua ja muodostaa oman käsityksensä. Turvallisessa ympäristössä oppilas saattaa uskaltaa kyseenalaistaa tai olla ristiriidassa ulkopuolelta tulevien vaatimusten kanssa.

### 10.3 Moninaisuuden tukeminen

Peruskoulujen uusi opetussuunnitelma tähtää sukupuolittietoiseen opetukseen. Opetushallituksen oppaan mukaan "[s]ukupuolittietoinen opetus perustuu herkkyydelle tunnistaa yksilöllisyys ja persoonallisuus jokaisessa oppijassa" (OPH: "Sukupuolittietoinen opetus ja ohjaus - mitä se on?") Opetuksessa tähdätään siihen, että oppilasta ei soisiaalisteta hänen ulkoiseen sukupuoleensa, vaan "tunnistetaan sukupuolittavia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia tekijöitä sekä kyseenalaistetaan ja puretaan niitä sukupuolten tasa-arvoa rakentaen". On tärkeä ohjata oppilaita yksilöllisiin valintoihin, jotta voidaan lievittää "opinto-, koulutus- ja uravalintojen segregatiota".<sup>44</sup>

Opetushallituksen mukaan kyse on siitä, että otetaan huomioon opiskelijoiden erilaiset kokemukset, kiinnostuksen kohteet, aatteet ja tavoitteet. Tämä yksilöllisyyden huomioonottaminen mahdollistaa moninaisuuden ja pyrkii riikkomaan "stereotyyppistä ajattelutapaa ja ennakkoluuloja" Mielenkiintoista kyllä, opetushallitus kannustaa opettajia heittäytymään opiskelijoiden "saappaisiin" ja oppimaan sukupuolittietoisuutta tosielämän kokemuksista, oppikirjojen ulkopuolelta (OPH: Sukupuolittietoinen). Tämä varsin freireläinen ajatus sisältää vankan eettisen ja pedagogisen vaateen.

Mielestäni kaikkein tärkeimmäksi nousee opettajan taito kuunnella ja antaa oppilaille tilaa nimetä omia kokemuksiaan. Valtaistaminen ja vapautuminen voi siis mahdollistua ei-toiminnan kautta. Jättäytymällä aktiivisesti ja tietoisesti syrjään ja ohjaaja voi antaa tilaa ryhmäläisten omille kokemuksille ja heidän omille tavoille käsitteellistää. Opettajan

---

<sup>44</sup>[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/toiminnallinen\\_tasa\\_arvosuunnittelu\\_oppilaitoksissa/sukupuolittietoinen\\_opetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/toiminnallinen_tasa_arvosuunnittelu_oppilaitoksissa/sukupuolittietoinen_opetus) (luettu 20.11.2016)

pitää olla valmis muokkaamaan omaa käsitystään ja omaa totuuttaan kohdatessaan ryhmäläiset.

Aktiivinen kuunteleminen mahdollistaa empatian. Koen kuitenkin tärkeäksi nostaa esille sen, ettei moninaisuudelle ole tilaa, mikäli myötätunto kumpuaa ainoastaan samastumisesta (kts. esim. Lehtonen 2004). Erilaisuuteen ja erityisyyteen liittyy oman ainutlaatuisuuden ja erillisyyden kokeminen ja nimeäminen. Sharon Todd kirjoittaa teoksessa *Att lära av den Andre* (alkup. *Learning from the Other*) (2003/2008) empatiasta, joka nojautuu samastumisen sijaan ei-ymmärtämisen tunnustamiselle. Kuunteleminen viestittää toiselle että olen tässä, olen läsnä, kuulen. Omiin kokemuksiini nojautuen en ehkä pysty ymmärtämään toisen kokemusta, mutta kohdatessani toisen kokemuksen voin sanoa: ”En ymmärrä. Mutta haluan oppia ja muuttua.” (Todd 2003/2008, 192). Joskus ainoa yhdistävä tekijä ihmisten välillä on se, ettei ymmärrä, mutta on valmis kuuntelemaan.



## 11 Pohdinta

Luvussa 2 ehdotin, että laulutapahtumassa ovat useat eri tasot läsnä samanaikaisesti. Improvisaation, draamatyöskentelyn, kokonaisvaltaisen kehotyöskentelyn sekä normi-kriittisen tai valtaa tiedostavan perspektiivin kautta voi opettajana tukea oppilaan taiteellista, kehollista, musiikillista ja tiedollista vapautumista.

Ryhmätyöskentelyssä transformaation välineinä voivat toimia mm. improvisaatio, leikkiminen ja virtaava työskentely. Ohjaaja voi ohjata osanottajia yhteistyöhön ja kannustamaan vuorovaikutukseen. Erityisen merkittäviksi nousevat tapa kuunnella muita, havainnoida itseä ja muita. Spontaanin liikkeen salliminen tuo yleensä herkkyyttä ja elävyyttä vuorovaikutukseen. Keskeisiä työvälineitä ovat neutraali havainnointi, rajojen kunnioittaminen, *witnessing*, leikki ja kokonaisvaltainen hyväksyminen. Muutos ohjattavissa ja heidän laulutavassaan tapahtuu tällöin spontaanisti, oppilaslähtöisesti ja usein ennalta-arvaamattomalla tavalla.

Vapauttava pedagogiikka voi havahduttaa huomaamaan, että yksilöllisiin kokemuksiin vaikuttavat myös rakenteet ja kulttuuriset normit. Opettajan tietoisuus kulttuurisista normeista ja omasta positiostaan niissä voi mahdollistaa yhä useamman oppilaan täysipainoisen osallistumisen. Kokemukset poissulkemisesta, hiljentämisestä ja näkymättömyydestä voivat estää oppilaiden osallistumisen ja heikentää heidän kykyään ottaa tilaa. Tärkeiksi työvälineiksi nousevat oppilaslähtöinen sanallistaminen, avoimet kysymykset, odottaminen ja erilaisuuden salliminen. Erilaisten näkökulmien ja totuuksien salliminen ja hyväksyminen vaatii vielä syvempää perehtymistä, sillä se haastaa laulunopettajan perinteisen roolin ”tietäjänä”. Ohjattava on kuitenkin se joka tietää parhaiten omasta todellisuudestaan, kokemuksestaan kehollisena yksilönä.

Näen, että kokonaisvaltainen ja vapauttava työskentely on muuttanut työtapojani. Kokonaisvaltaisuus tuo vastuuta. Seuratessani ammattilaisten ohjaustapaa tärkein oivallus on, että jokaisella ohjaajalla on monta erilaista tapaa kohdata ohjattavat ryhmässä. Ohjaajat vaihtelevat vuorovaikutuksen tapoja – esim. aloitteellisuus/odottaminen, kuunteleminen/puhuminen, aktiivinen kehonkieli/levollinen kehonkieli. He myös ohjaavat eri ihmisiä hyvin eri tavoin. Toisten kanssa korostuu vahvuus, toisten kanssa herkkyyys, toisten kanssa lähestymistapa on tiedostava tai analyyttinen, toisten kanssa tekemiseen keskittyvä.

Olen havahtunut tämän työn aikana siihen, että ryhmiä ohjatesani havainnoin ryhmässä ja yksilöissä (sekä itsessäni opettajana että ohjattavissa) erityisesti alla kuvailemiani seikkoja. Pyrin muokkaamaan omaa toimintaani, jotta yksilöt ja ryhmät voisivat siirtyä vasemmasta laidasta kohti oikeassa laidassa kuvailemiani toimintatapoja.



Kuvio 3. Ryhmien ja yksilöiden ilmaisu ja toimintatavat. Marika Kivinen.

Olen samalla tietoinen siitä, että kaikissa ryhmissä on myös oltava liikkumavaraa. On sallittava vahvaakin heiluriliikettä spontaanimmasta ilmaisusta rajoittuneempaan ja aktiivisesta toiminnasta passiivisuuteen, jotta ”vapautumisesta” ei tule kahlitsevaa normia. Yksilöiden tavoissa ilmaista osallistumista on isoja eroja. Vapautumiseen kannustaminen edellyttää minusta sulkeutumisen sallimisen ja rajojen kunnioittamisen.

Pohtiessani vuorovaikutusta ja ryhmien ohjaamista nousee mieleeni Paulo Freiren ajatus siitä, että ellei rakenne salli dialogia, niin rakennetta on muutettava (Freire 2005). Pohdin sekä omaa opetustani ja seuraamiani opetustilanteita ja huomaan, että hyvin monenlaiset toimintatavat voivat mahdollistaa dialogin. Merkittäväksi nousee tapa sallia ja hyväksyä ohjattavien aloitteet ja omaehtoinen toiminta. Opettajan toiminnassa vuorottelevat tietyn sisällön opettaminen ja vapaammat tilanteet vailla ennalta määrättyä päämäärää. Tilanteista ei kuitenkaan muodostu kaoottisia, vaan mielestäni vaikuttaa

siltä, että toimintaa ohjaavat periaatteet tai selkeät ajatusmallit jotka luovat toiminnalle puitteet. Tuntia tai opintojaksoa ohjaavat suuntaviivat ja tavoitteet.

Vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys ihmisen hyvinvoinnille. Sajaniemi et al (2015, 82) toteavat:

Ihminen ei oikeastaan ole yksilö vaan aina tavalla tai toisella yhteydessä toisiin. [...] Ihmisen kokemukset omasta itsestään heijastuvat toisten kautta, ja syvä tun-  
tuma omasta olemassaolosta saavutetaan vain suhteessa muihin. Voi vain kuvi-  
tella, miten hyvä ja täyteläinen olo on silloin kun muut ilmaisevat hyväksyvänsä  
sinut juuri sellaisena kuin olet. Epämukava ja levoton olo on puolestaan käsin  
kosketeltavaa, kun kokee tulleen väärinymmärretyksi tai torjutuksi. Yhteys toi-  
seen on silloin katkennut ja säröt yhteydessä ovat yksi voimakkaisimmista stres-  
sijärjestelmän käynnistäjistä.

Opettajan merkitys on tässä yhteydessä ratkaiseva. Opettaja voi ohjata kohti vuorovai-  
kutusta ja jäsentynyttä toimintaa (Sajaniemi et al 2015, 83). Hän voi toimillaan katkaista  
mahdollisen hälytystilan (taistele, pakene, jähmety) ja saattaa ihmiset tai ryhmän uu-  
destaan yhteyteen toisiinsa (Sajaniemi et al 2015, 83). Kirjoittajat toteavat, että ”taito  
tunnistaa yhteydessä olemisen ja yhteyden katkeamisen hetket on hyvän vuorovai-  
kutuksen kulmakivi” (Sajaniemi et al 2015, 87).

Ohjatessaan vuorovaikutusta ohjaajat samalla säätelevät oppimistilanteessa syntynyttä  
stressiä. Stressiä voivat luoda esimerkiksi kiire tai kärsimättömyys tai kilpailuasetelma  
ja suorituskeskeisyys. Pahimmillaan yksilön ihmisarvo ja paikka ryhmässä on riippuvai-  
nen osaamistasosta tai suorituksesta. Ohjaajan ennalta-arvaamattomuus tai autoritää-  
risuus voi vahvistaa pelkoa ja ahdistusta ryhmässä. Tyrmäykset tai oikullisuus (esim.  
lämmön ja kylmyyden vaihtelu) lisäävät pelkoa, kuten myös persoonan ruotiminen, tai  
epäoikeudenmukaisuus. Mikäli oppilaana ei pysty vaikuttamaan tunnin kulkuun se  
yleensä lisää sekä ahdistusta, vihaa, että passiivisuutta. Mikäli ohjaaja pakoilee vastu-  
ta tai säilyttää sitä ohjattaville epävarmuus ryhmässä lisääntyy. Puskeminen tai rajojen  
ylittäminen lisää sekin stressiä kuten myös häly tai ahtaus.

Stressiä hälventävät mm. nauru ja hymyt, kuunteleminen ja rauhallisuus tai tilantee-  
seen sopiva vire tai energisyys. Yleensä osanottajat rentoutuvat, kun toiminnassa ko-  
rostuvat oman tilan saaminen ja oman tilan salliminen. Tärkeää on myös, että ohjatta-  
villa on lupa suojella itseään ja lupa itse säädellä millä tavalla osallistuvat toimintaan.  
Eli jokainen saa olla ”omalla tavallaan” mukana. Toinen voi levätä, toinen innostua.  
Tämä liittyy myös mitä suurimmassa määrin tunteiden ilmaisuun.

Oppimiseen itsessään liittyy myös stressitila. Sajaniemi et al korostavat että oppiminen itseasiassa edellyttää jonkinasteista stressiä, jotta uusia yhteyksiä voisi syntyä aivoihin (Sajaniemi et al 2015, 35-37). Oppimiseen liittyy usein myös pelkoa – mitä jos en osaa, en opi, en pysty. Vanha tieto tai toimintatapa on tuttuudessaan turvallinen. Tällöin vanhan tiedon tai tutun toimintatavan suomasta turvasta on oltava valmis luopumaan.

Parhaimmillaan ryhmässä tapahtuva oppiminen voi luoda hyvän kierteen, jossa saa epäonnistua ja tulla hyväksytyksi, saa olla vaillinaisen ja tulla nähdyksi. Kun tulee nähdyksi kokonaisena ihmisenä, eikä pelkästään tiedon objektina voi rohkeus vahvistua. Onnistumisten kautta usko omiin kykyihin kasvaa. Haasteellisinta opettajan näkökulmasta on mm. oppia jakamaan huomiotaan ja tukeaan tasaisesti, että tunnistaa ja uskaltaa tunnustaa oman tietämättömyytensä tai osaamattomuutensa, että on valmis muuttumaan, eikä jää kiinni omaan ”totuuteensa”. Keskeisintä on omasta hyvinvoinnista huolehtiminen, oman taitotasonsa kehittäminen luovan työn kautta, oman stressitason sääteleminen ja haasteellisten tilanteiden purkaminen. Tämän työn puitteissa ei ole ollut mahdollista pohtia niinkin keskeistä osuttua ryhmätyöskentelyssä kuin tunteensiirto (transferenssi) ja projektiot. Tietoisuus näistä psykologisista ilmiöistä on välttämätön, jottei sotke oman tunne-elämänsä ilmiötä oppilaiden kokemuksiin.

Tämänkaltaisessa työssä on opettajana aina matkalla, aina keskellä prosessia. Ohjaajan oma olemus, puhetapa, hengitys- ja laulutapa ovat ne, jotka välittyvät ohjattaville kaikkein vahvimmin. Ohjenuoraksi on minulle siksi muodostunut oman kehoni kuunteleminen, omien aistieni vahvistaminen ja herkistäminen, omien ja muiden rajojen kunnioittaminen ja rajojen vahvistaminen sekä syvä luottamus laulamiseen refleksinomaisena tapahtumana. Tätä työtä kirjoittaessani olen havainnut, että periaatteet ja toimintatavat vapauttavat opettajan myös oman tunne-elämänsä myrskyiltä. Vaikka omat tunteeni nousisivat pintaan, voin toimia selkeiden periaatteiden mukaan. Vaikka sisälläni myllertäisi epäily tai väsymys, voin opettajana valita, että annan kehoni viestiä avoimuutta. Voin valita sen, etten takerru tunteisiini ja voin palauttaa fokuksen oppilaaseen ja ryhmään. Voin itse mm. luottaa ekaan impulssiin, voin itse harjoitella hyväksyvää läsnäoloa ja voin itse sallia keskeneräisyyden sekä itsessäni että osaanottajissa.

Pyrin näin olemaan läsnä omassa itsessäni ja olemaan läsnä muille erityisesti kuuntelemisen ja hyväksyvän läsnäolon kautta. Pyrin muistamaan, että vuorovaikutusta voi harjoitella. Haluan antaa tilaa ja aikaa kivulle, ahdistukselle ja ristiriidoille. Yritän muistaa, etten tekisi oletuksia oppilaista, vaan vahvistaisin sen sijaan kehon rajojen kuunte-

lemista ja solidaarisuutta. Ohjenuora voisi olla: Ei tyrmäyksiä, vaan myötätuntoa ja lämpöä. Ole valmis hidastamaan tahtia tai muuttamaan suuntaa. Ja ehkä tärkein kaikista: Saa sanoa Ei.

Parhaimmillaan ryhmässä muodostuu syvä yhteys ja luottamus, joka kannattelee sekä koko ryhmää että yksilöitä joskus haastavan ja jopa kivuliaan muutoksen läpi. Ryhmäopetus voi silloin luoda tilaa uudentylselle äänelliselle ja keholliselle ilmaisulle. Tällöin ryhmä voi tarjota korjaavia kokemuksia, jotka vahvistavat paitsi musiikillisia taitoja niin myös vahvistavat ihmisten kykyä olla läsnä itsessään ja olla yhteydessä muihin musiikin kautta.

Sain eräältä rakkaalta ryhmältä kortin, jossa oli ote Tommy Tabermannin runosta, joka kuvaa yhteistä lukuvuoden mittaista matkaamme (Duende, 1996):

Ei ole olemassa muureja

On vain siltoja

Ei ole olemassa

suljettuja ovia

On vain portteja

## 12 Lähteet

- Abrahams, Frank. 2006. "Critical Pedagogy for Music Education: A Best Practice to Prepare Future Music Educators". *Visions of Research in Music Education*. Vol. 7, January 2006.  
(<http://www.usr.rider.edu/~vrme/v7n1/visions/Abrahams%20CPME%20Best%20Practices.pdf>, luettu 12.3.2016)
- Adolfsson, Emilie ja Lindqvist, Victoria. 2012. På jakt efter en normkritisk musikpedagogik: en studie i musikintresserade tonåringars upplevelser av begränsande normer i musiksammanhang samt en diskussion kring hur dessa normer kan utmanas i en upplevelsebetonad normkritisk musikpedagogik. Pro gradu-tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Aron, Elaine N. 2013. *Erityisherkkä ihminen*. Nemo. Helsinki.
- Aronowitz, Stanley. 2001. Johdanto, s. 1-19 teoksessa Paulo Freire: *Pedagogy of freedom: ethics, democracy and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers. Lanham.
- Ahvenainen, Juha. 2013. Orkesteri Tempo yhteisöllisenä harrastustoimintana. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Bainbridge Cohen, Bonnie. 2008. *Sensing, Feeling and Action. The Experiential Anatomy of Body-Mind Centering*. Contact Editions: Northampton, MA.
- Brett, Philip, Elizabeth Wood, Gary C. Thomas (toim.). 1994. *Queering the pitch: the new gay and lesbian musicology*. New York: Routledge.
- Bromseth, Janne & Frida Darj (toim.) 2015. *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskap. Uppsala universitet. Uppsala.
- Brown, Oren L. 1996. *Discover your voice. How to develop healthy voice habits*. Singular publishing group. San Diego.
- Butler, Judith. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Rutledge. New York, NY.
- Cantell, Hannele ja Kallioniemi, Arto (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* PS-kustannus: Helsinki. 2016.
- Dyer, Richard. 1997. *White*. Routledge. London.
- Edgren, Anna. 2006. *Samhörighet, flamsighet, kvinnlighet på gott och ont: en könskritisk studie av Florakören under 1990-talet*. Pro gradu-avhandling. Åbo: Åbo Akademi.
- Fogel, Alan. 2013. *Body Sense: The Science and Practice of Embodied Self-Awareness (Norton Series on Interpersonal Neurobiology)*. Norton. New York, New York.
- Freire, Paulo. 2001. *Pedagogy of freedom: ethics, democracy and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers. Lanham.

Freire, Paulo. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. (alkup. *Pedagogia do oprimado*, 1970) Vastapaino. Tampere.

Gallwey, W. Timothy. 1975/1986. *The Inner Game of Tennis*. Pan Books: London.

Green, Barry ja W. Timothy Gallwey. 1987. *The Inner Game of Music*. Pan MacMillan. Lontoo.

Grunwald, Dolf. 1996. Anna persoonallisuutesi puhua: esiintymisen ja esittämisen psykologiaa. Suom. Antero Helasvuo. Yliopistopaino. Helsinki.

Haraway, Donna. 1988. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14/3, s. 575-599.

Heirich, Jane Ruby. 2005. *Voice and the Alexander Technique: Active explorations for speaking and singing*. Mornum Time Press. Berkley.

Hemsley, Thomas. 1998. *Singing & Imagination. A human approach to a great musical tradition*. Oxford University Press. Oxford.

hooks, bell. 1994. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge. New York.

hooks, bell. 2003. *Teaching community. A pedagogy of hope*. Routledge. New York.

Horton, Myles ja Paulo Freire. 1990. *We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change*. Toim. Brenda Bell. John Gaventa & John Peters. Temple University Press. Philadelphia.

Huhtinen-Hildén, Laura. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentamisen polkuja. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Johnstone, Keith. 1979/2007. *Impro. Improvisation and the theatre*. Methuen Drama. London.

Johnstone, Keith. 1979/2001. *Impro. Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen*. Suom. Simo Routarinne. Yliopistopaino. Helsinki. 4. muuttumaton painos.

Jordan-Kilkki, Päivi, Eija Kauppinen ja Eeva Viitasalo-Korolainen (toim.). 2013. *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Opetushallitus. Helsinki. 2. painos.

Jordan-Kilkki, Päivi, Eija Kauppinen ja Eeva Viitasalo-Korolainen. 2013. Johdanto, s. 8-15 teoksessa *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Opetushallitus. Helsinki. 2. painos.

Jordan-Kilkki, Päivi ja Lassi Pruuki. 2013. ”Miten tehdä tilaa kohtaamiselle?” s. 18-27 teoksessa *Jordan-Kilkki, Päivi, Eija Kauppinen ja Eeva Viitasalo-Korolainen (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Opetushallitus. Helsinki. 2. painos.

Keltikangas-Järvinen, Liisa. 2006. *Temperamentti ja koulumenestys*. WSOY. Helsinki.

Kivinen, Marika. 2011. "Muutan käärmeet enkeleiksi": Vapauttavien ja luovien työtapojen kehittäminen osana laulusarjan *Fyra dikter av Edith Södergran* harjoitus- ja esitysprosessia.

Koistinen, Mari. 2005. *Tunne kehosi – vapauta äänesi. Äänitimpurin käsikirja*. Sulasol. Helsinki. 3. Painos.

Koskela, Minja. 2011. *Aktiivista toimintaa ja näkymättömiä rajoja : sukupuoli musiikki- luokan käyttäjinä* Lopputyö: Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen osasto. Helsinki.

Kumashiro, Kevin K. 2000. "Toward a Theory of Anti-Oppressive Education". *Review of Educational Research*. Vol. 70 No 1, s. 25-53.

Lammi, Hanna. 2014. *Kehotietoisuus laulajan työskentelyn tukena : psykofyysinen lähestymistapa reittinä luovuuteen ja läsnäoloon*. Opinnäytetyö YAMK. Musiikin koulutusohjelma. Metropolia ammattikorkeakoulu.

Lehtonen, Kimmo. 2004. *Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 73. Turun Yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku.

Linklater, Kristin. 2006. *Freeing the natural voice. Imagery and art in the practice of voice and language*. Nick Hern Books. London. (alkup. 1976)

Lonka, Kirsti ja Vaara, Lauri. 2016. "Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Miksi ja miten?". Cantell, Hannele ja Kallioniemi, Arto (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Mitä tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* PS-kustannus: Helsinki. 2016.

Lykke, Nina. 2003. Intersektionalitet - ett användbart begrepp för genusforskningen *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 1/2003, s. 47-57.

Lykke, Nina. 2005. Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 2005, s. 2-3.

Mannila, Laura. 2007. *Kehopsykoterapian ja esittävän taiteen risteyksessä*. Julkaise-maton lopputyö. Suomen Luonneanalyttinen Kehopsykoterapiayhdistys.

Martin, Minna, Maila Seppä, Päivi Lehtinen, Tiina Törö ja Benita Lillrank. 2010. *Hengitys itsesäätelyn ja vuorovaikutuksen tukena*. Mediapinta. Tampere.

Masterton, Ailsa. 1998. *Alexander-tekniikka. Pieni käytännön opas*. Karisto. Hämeenlinna.

McIntosh, Peggy. 2015. Extending the Knapsack: Using the White Privilege Analysis to Examine Conferred Advantage and Disadvantage. *Women & Therapy* 38: 3-4, 232-245.

Monni, Kirsi. 2012. *Alexander-tekniikka ja Autenttinen liike –työskentely: Kaksi kehon-tietoisuuden harjoittamisen metodia*. Teatterikorkeakoulu, tanssitaiteen laitoksen julkai-susarja Kinesis nro 1. Helsinki. (Liite tanssitaiteen taiteellisen tohtorintutkinnon kirjalli-seen osioon: Olemisen poeettinen liike - Tanssin uuden paradigman taidefilosofia tul-kintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996-1999. Teatterikorkeakoulu, Acta Scenica 15. Helsinki, 2004.)



Murdock, Ron. 2015. Born to sing. A singer's journey towards mind-body unity. Mornum Time Press. Berkley, California.

Murdock, Ron. 2000. Born to sing. <http://www.ati-net.com/orphans/murdock.php>, artikkeli luettu 23.4.2016.

Nummi-Kuisma, Katarina. 2010. Pianistin vire. Intersubjektiivinen, systeeminen ja psykoanalyttinen näkökulma virtuoosietyden soittamiseen. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia Studia Musica 43.

Numminen, Ava 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Väitöskirja. Helsinki. Sibelius-Akatemia.

Nygård, Taru. 2013. Kaikki (o)saa soittaa: Kehittämissuunnitelma Tempo-orkesteritoiminnan liittämiseksi osaksi joustavaa koulupäivää. Metropolia Ammattikorkeakoulu, Helsinki.

Puddicombe, Andy. 2012. Get Some Headspace. Hodder & Stoughton. Lontoo.

Pulkkinen, Tuija. 2000. ”Judith Butler – sukupuolen suorittamisen teoreetikko, s. 43-60 teoksessa Feministejä - aikamme ajattelijoita. Anttonen, A., Lempiäinen, K. & Liljeström, M. (toim.). Vastapaino. Tampere.

Ristad, Eloise. 1982. A soprano on her head. Right-side-up reflections on life and other performances. Real People Press. Moab, UT.

Rosen, Marion ja Susan Brenner. 2005. Rosen-menetelmä. Kosketusta keholle ja mielelle. Omega books. Hämeenlinna.

Rossi, Leena-Maija. 2015. Muuttuva sukupuoli. Seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikkaa. Gaudeamus. Helsinki.

Sajaniemi, Nina & Eira Suhonen, Mari Nislin ja Jukka E. Mäkelä. 2015. Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. PS-kustannus. Jyväskylä.

Saraste, Päivi. 2006. Suuntana vapaus. Alexander-tekniikan perusajatuksia. Laulaminen ja äänenkäyttö Alexander-tekniikan valossa. Kuopion Alexander-tekniikka. Kuopio.

Seesjärvi, Demian. 2015. Kohti autenttista ääntä ja itseilmaisua: Transmiesten äänenmuutos psykofyysisenä kokemuksena. Opinnäytetyö YAMK. Musiikin koulutusohjelma. Metropolia ammattikorkeakoulu.

Stevens, Anthony. 1997. Privata myter. Om drömmar och drömmande. Gedins Förlag. Falun.

Storr, Anthony. 1997. Music and the Mind. HarperCollins. Lontoo.

Strandman, Saara-Maija. 2015. Hengittävä muusikko: hengitys muusikon psykofyysisen hyvinvoinnin tukena. Metropolia ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma YAMK. Opinnäytetyö.

Svan, Maria 2011. Vapauttava laulupedagogiikka: kriittinen toimintatutkimus oppilaslähtöistä laulunopetusmallia luomassa. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Musiikkikasvatus.

Tarvainen, Anne. 2012. Laulajan ääni ja ilmaisu. Kehollinen lähestymistapa laulajan kuuntelemiseen, esimerkkinä Björk. Väitöskirja. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.

Todd, Sharon. 2003/2008. Att lära av den andre: Levinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning. Käännös: Gunnar Sandin. (Alkup. Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education.) Studentlitteratur. Lund.

Tomperi, Tuukka. 2005. Johdanto, s. 9-31 teoksessa Sorrettujen pedagogiikka. Vastapaino. Tampere, ss. 9-31.

Tomperi, Tuukka & Suoranta, Juha. 2005. "Sorrettujen jälkeen. Freiren kritiikistä, suomalaisesta vastaanotosta ja sovelluksista", s. 211-237 teoksessa Sorrettujen pedagogiikka. Vastapaino. Tampere.

Tuovila, Annu. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. DocMus – Esittävän säveltaiteen ja tutkimuksen tohtorinkoulutusyksikkö. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 18.

Älä olet! 2013. Älä olet! Normit nurin. Normikriittinen käsikirja yhdenvertaisuudesta, syrjinnän vastustamisesta ja vapaudesta olla oma itsensä. Suomen Ammattiin Opiskelien Liitto – SAKKI ry, Seta ry, Suomen Lukiolaisten Liitto SLL ry, Finlands Svenska Skolungdomsförbund FSS rf. 2013. Seta-julkaisuja 22.

## Haastattelut

Saraste, Päivi 2015. Diplomilaulaja, Alexander-tekniikan opettaja. Kuopion Alexander-tekniikka. Haastattelu: 11.12.2015, Kuopio.

Stafford, Ashley 2016. Osteopaatti, laulunopettaja. Il Corpo Cantante. Haastattelu: 18.1.2016, Lontoo, Iso-Britannia.



